NOWE TORY

WARSZAWA
Wydawnictwa rok siódmy

Zeszyt VI i VII
Sierpień-wrzesień
1912.

NOWE TORY

MIESIĘCZNIK,

poświęcony sprawom oświaty i wychowania, wychodzi **10 razy na rok** (oprócz 2 miesięcy wakacyjnych) pod redakcją

Konrada Drzewieckiego

przy współudziale komitetu.

Treść:

Zwracamy uwagę na zmianę adresu redakcji i administracji:

 **CHMIELNA 35, m. 3, tel. 118—33.** 



O przygotowaniu do zawodu nauczycielskiego

przez

H. Rowida.

I

Prądy reformatorskie najnowszej doby w dziedzinie wychowania i nauczania, powszechna w krajach cywilizowanych, dążność do przebudowy szkolnictwa publicznego od podstaw musiały spowodować istotną zmianę w poglądach na kształcenie przyszłych nauczycieli-wychowawców. Zrozumiano, że dotychczasowa organizacja zakładów, przygotowujących do zawodu nauczycielskiego, nie odpowiada spółczesnym warunkom społecznym i kulturalnym. Z natury rzeczy doszli do tego przekonania przedewszystkim nauczyciele sami. Zarówno nauczyciele z wykształceniem seminaryjnym, jako też i uniwersyteckim, podnoszą, że odnośne zakłady naukowe nie wyposażyły ich w wiedzę pedagogiczną, konieczną do spełnienia zadań wychowawczych w zmienionych warunkach życia społecznego.

Poznanie to wywołało z jednej strony powszechną wśród nauczycielstwa wszystkich krajów kulturalnych dążność do uzupełnienia i pogłębienia wiedzy

pedagogicznej i ogólnej własnemi siłami, z drugiej zaś, równoległą akcję, mającą na celu zdobycie gruntownej reformy zakładów, przygotowujących do zawodu nauczycielskiego. Reforma ta ma dotyczyć zarówno kształcenia nauczycieli ludowych, jak i nauczycieli szkół średnich.

Coraz powszechniejszym dziś hasłem wśród nauczycielstwa ludowego jest domaganie się studjów uniwersyteckich dla przyszłych wychowawców ludu. Akcja, mająca na celu zrealizowanie tego postulatu, już dziś wydaje pomyślne rezultaty; rządy najbardziej oświeconych państw starają się odpowiedzieć zmienionym stosunkom socjalnym po pierwsze przez rozszerzanie czasu trwania i zakresu nauki w seminarjach nauczycielskich, powtóre przez przyznanie ukończonym seminarzystom prawa zapisywania się na uniwersytet, bądź to w charakterze słuchaczy nadzwyczajnych, bądź też zwyczajnych z pewnemi ograniczeniami.

We Francji w niektórych państwach Rzeszy niemieckiej zaprowadziły rządy sześcio — a nawet siedmioletni okres nauki w seminarjach; w Saksonji, Hesji, Bawarji, Wirtembergji, Weimarze, Oldenburgu, w księstwie Anhalckim otrzymali nauczyciele ludowi prawo zapisywania się na uniwersytet w charakterze słuchaczy zwyczajnych. [1]) Z prawa tego korzystają, garnąc się tłumnie do uniwersytetów; jak wykazuje statystyka, było w r. 1911/12 na wszechnicach niemieckich 5 tysięcy nauczycieli ludowych.

Na uniwersytecie zdobywają nauczyciele ludowi wiedzę z różnych dziedzin, jednakowoż nie mogą tu pogłębić swego wykształcenia pedagogicznego z tej

---

[1]) Pädagogischer Jahresbericht von 1911. Lipsk 1912.

prostej przyczyny, że nawet w państwie, które dziś przoduje na polu pedagogiki, niektóre tylko uniwersytety posiadają na razie katedry tej umiejętności. (Lipsk, Tybinga, Monachjum). Dlatego też niemieckie nauczycielstwo ludowe organizuje samorzutnie ogniska pracy pedagogicznej.

Kursy wakacyjne i uniwersyteckie, urządzane staraniem stowarzyszeń nauczycielskich, laboratorja pedagogiczno-psychologiczne w Lipsku, Monachjum, Berlinie, centralna bibljoteka pedagogiczna w Lipsku, licząca przeszło 160 tysięcy tomów, wreszcie imponująca ilość czasopism pedagogicznych są wymownym dowodem energicznej pracy niemieckich nauczycieli ludowych nad gruntownym przygotowaniem się do zawodu.

Przysposobienie nauczycieli szkół średnich do zawodu również nie odpowiada współczesnym warunkom; organizacja wydziałów filozoficznych ma za zadanie, aby kandydat jak najgruntowniej poznał swój przedmiot czy daną grupę, aby zdobył możność czynienia samodzielnych badań w zakresie tego przedmiotu, natomiast o gruntownym przygotowaniu do spełnienia obowiązków przyszłego nauczyciela-wychowawcy niema mowy. Tego rodzaju stan musiał wpłynąć ujemnie na rozwój całego szkolnictwa średniego, na wzajemne stosunki między młodzieżą a wychowawcami. Okazało się, że nauczyciel szkoły średniej, chociażby bardzo gruntownie opanował swój przedmiot, nie stanie na wysokości zadania, jeśli nie ma zarazem przygotowania pedagogicznego. To też w ostatnich latach rządy (w Niemczech głównie) kreują katedry pedagogiki, które w Stanach Zjednoczonych już od kilku dziesiątek lat wprowadzono. Z inicjatywy prywatnej zaś powołują specjalne zakłady, jakoby akademje pedagogiczne, jak fakultet pedologji w Bruk-

seli, Instytut Rousseau'a w Gienewie, których zadaniem będzie, obok pielęgnowania nauk pedagogiczno-psychologicznych, gruntowne, zgodne z duchem czasu, przygotowanie kandydatów nauczycielskich do zawodu.

Organizacja kształcenia nauczycieli ma zatym na Zachodzie coraz pomyślniejsze warunki rozwoju, zapewni ona społeczeństwom stały przypływ znakomitych sił nauczycielskich, które przyśpieszą reformę wychowania w myśl zasad nowoczesnej pedagogiki. Współczesne prądy reformatorskie na polu kształcenia nauczycieli nie wywarły jednak dotychczas najmniejszego wpływu na stosunki w Galicji, gdzie w obecnych warunkach mamy możność bezpośredniego oddziaływania na kształtowanie edukacji narodowej.

Kształceniem sił nauczycielskich dla szkół ludowych zajmują się w Galicji seminarja, dla szkół średnich zaś wydziały filozoficzne uniwersytetów. Czy te zakłady naukowe mogą w obecnym swym ustroju spełnić w zupełności swe zadanie, czy możliwym jest, aby społeczeństwo nasze miało w danych warunkach nauczycieli, którzyby byli w stanie spełniać swe obowiązki w najszerszym tego słowa znaczeniu? Czy i jakich reform wymagają zakłady naukowe, przysposabiające kandydatów do zawodu nauczycielskiego? Na pytania te możliwa będzie odpowiedź, jeśli poznamy bliżej organizację seminarjów nauczycielskich, kwalifikacje czynników, w których ręku spoczywa obowiązek kształcenia nauczycieli, jeśli wnikniemy w ducha, panującego w tych zakładach, jeśli wreszcie zwrócimy uwagę na ustawy, normujące dalsze kształcenie nauczycieli ludowych i na peda-

gogiczne kształcenie przyszłych nauczycieli szkół średnich.

II

Organizacja seminarjów nauczycielskich w Galicji opierała się początkowo na państwowej ustawie szkolnej z r. 1869. Przy seminarjach utworzono państwowe szkoły ćwiczeń (odpowiadające 4-klasowej szkole ludowej), których zadaniem było praktyczne przysposobienie kandydatów do zawodu. *W myśl tej ustawy uczniowie, zapisujący się do seminarjum, mieli się wykazać wiadomościami, których się udziela w niższej szkole realnej lub w niższym gimnazjum*, przyczym wiadomości z języków klasycznych nie brano w rachubę. W r. 1883 parlament austryjacki uchwalił nowelę szkolną, w myśl której zmniejszono wymagania przy przyjmowaniu nowych kandydatów (wystarczy mieć skończoną 3. kl. wydziałową i ograniczono program naukowy seminarjów. Według tej ustawy istnieje we wszystkich krajach austryjackich jedna kategorja seminarjów nauczycielskich—wyjątek stanowi tylko Galicja.

Sfery, które dotychczas decydują o szkolnictwie w Galicji, uznały, że państwowa nowela szkolna, obniżająca poziom wykształcenia nauczycieli ludowych, jest za postępowa. Drogą wieloletnich zabiegów i starań wymogły na rządzie centralnym zatwierdzenie ustawy sejmowej, w której myśl podzielono seminarja nauczycielskie w Galicji na dwa typy: niższy, przygotowujący nauczycieli szkół wiejskich i małomiejskich i wyższy, w którym otrzymują wykształcenie nauczyciele szkół miejskich. Dla każdego typu istnieje osobny program naukowy. Ustrój seminarjów nau-

czycielskich w Galicji opiera się obecnie na ustawie sejmowej z dn. 12. czerwca 1907, której §. 2. brzmi: „Ażeby wykształcić siły nauczycielskie, przysposobione specjalnie tak dla szkół ludowych wiejskich, jako też i dla szkół ludowych miejskich, będą plany naukowe poszczególnych seminarjów męskich uwzględniać specjalnie potrzeby jednej lub drugiej z tych kategorji szkół i dlatego kłaść osobliwszy nacisk albo na nauki przyrodniczo-rolnicze, albo też na naukę języków, jako też naukę rysunków“. [1])

Wprowadzenie tej ustawy w życie, to dalszy ciąg galicyjskiej polityki szkolnej, polegającej na obniżaniu oświaty ludowej. Dwutypowość szkoły ludowej, zaprowadzona w r. 1893, pozostawiała „ważną lukę“ w systemie szkolnym, utworzonym przez stronnictwo konserwatywne, które dotąd decyduje o szkole naszej; trzeba było lukę tę wypełnić, większość rządząca okazała się konsekwentną w swej polityce szkolnej; postarała się o sankcję ustawy o dwutypowych seminarjach i mimo protestu całego nauczycielstwa ludowego i postępowej części społeczeństwa przeciw dzieleniu oświaty ludowej na miejską i wiejską, władze założyły w kilku miejscowościach Galicji (w Rudniku, Kętach, Starym Sączu) seminarja niższego typu („o kierunku przyrodniczo-gospodarczym“). Żywioły reakcyjne odniosły zatym zwycięstwo, bo tego rodzaju zakłady „naukowe“ wychowywać będą nauczycieli o nizkim poziomie wykształcenia i inteligiencji, nauczycieli, którzy będą mieli nader skromne wymagania co do wyposażenia materjalnego, a co ważniejsza, będą powolnym narzędziem w rękach reakcji, pragnącej

[1]) Przepisy o kształceniu nauczycieli oraz o uzdolnieniu do nauczania w szkołach ludowych w Galicji. Lwów 1909.

utrzymania jak najdłużej szkodliwego systemu szkolnego.

Podwójne typy seminarjów nauczycielskich nie zadowoliły jednakowoż w zupełności „reformatorów“ naszego szkolnictwa. Statut organizacyjny seminarjów nauczycielskich przewiduje jeszcze trzecią kategorję zakładów, kształcących nauczycieli: „Do kształcenia sił nauczycielskich mogą być urządzone także seminarja, które obejmują tylko pewne części zupełnego seminarjum“. [1]) Takiego „seminarjum, obejmującego pewne części zupełnego seminarjum“, niema dotychczas— o ile mi wiadomo — w żadnej miejscowości Galicji. Gdyby i tę „reformę“ przeprowadzono, prawdopodobnie zakłady takie wyprodukowałyby ów szczególny gatunek nauczycieli, którzyby w zupełności odpowiedzieć zdołali intencjom twórców galicyjskiej oświaty. Wszelkie zatym późniejsze poprawki, poczynione w państwowej ustawie szkolnej z r. 1869, spowodowały zastój w rozwoju, a właściwie upadek seminarjów nauczycielskich, co zresztą i w dalszym ciągu niniejszego szkicu okaże się widocznym.

Jak już wyżej wspomniałem, przyjmowani są na na I. kurs seminarjum uczniowie z ukończoną 3. kl. wydziałową. Warunkiem przyjęcia jest nadto egzamin, na którym kandydat ma złożyć dowody, że opanował materjał szkoły ludowej pospolitej. Prawo zapisania się na I. kurs mają też uczniowie, którzy ukończyli istniejącą przy seminarjach męskich t. zw. klasę przygotowawczą. Do klasy tej uczęszcza młodzież z rozmaitym przygotowaniem; są tu uczniowie, którzy skończyli zaledwie szkołę niższego typu na wsi lub

---

[1]) Statut organizacyjny seminarjów naucz., str. 4.

4. kl. szkoły lud. posp. w mieście. Z reguły kończy uczeń III. kl. wydź. w 13 roku życia; w myśl ustawy jednak może być przyjęty na I. kurs seminarjum uczeń z ukończonym 15 rokiem. Z tego powodu wielu uczniów traci w zupełności dwa lata, a władze szkolne nie zwróciły dotychczas na ten ważny moment swej uwagi. Uczniowie zdolniejsi, którzy w normalnych warunkach kończą szkołę wydziałową, muszą nieraz po przerwie całorocznej w nauce uczęszczać do klasy przygotowawczej, gdzie powtórnie przeżuwają materjał z języka polskiego i niemieckiego, gdzie rachunków, gieometrji i rysunków uczą w zakresie o wiele szczuplejszym, aniżeli w III. kl. wydź., i gdzie przedmioty nauki III. kl. wydź., jak historja, gieografja, nauki przyrodnicze, wcale nie wchodzą w zakres programu naukowego.

Częste stosunkowo są nawet wypadki, że uczeń po IV. kl. wydziałowej, której program naukowy odpowiada IV. kl. realnej, zapisuje się z powodu braku przepisanego wieku do klasy przygotowawczej. Nic więc dziwnego, że młodzież nudzi się w szkole, zniechęca do pracy, lekceważy naukę, i skutek jest taki, że uczeń przedtym zdolny i chętny rozleniwia się, charakter jego w takich warunkach zostaje spaczony i już w zarodku niejako przyszłego powołania młodzieży niszczy się zapał do pracy, do nauki, osłabia się wolę, zalety nieodzowne dla przyszłego wychowawcy. Nauczyciele szkół wydziałowych spotykają się często z narzekaniami ze strony seminarzystów, swych byłych uczniów, na te bezmyślne i szkodliwe stosunki, tyczące się programu naukowego w seminarjum. Klasa przygotowawcza, do której uczęszcza tak różnorodny materjał, powinna być zniesiona jak najrychlej. Na I. kurs seminarjum powinno się przyjmować tylko takich uczniów, którzy skończyli IV. kl. szkoły wydź., niższe gimnazjum lub niższą szkołę realną.

W myśl państwowej noweli szkolnej z r. 1883 i galicyjskiej ustawy sejmowej z r. 1907 zmniejszono nietylko wymagania przy przyjmowaniu nowych kandydatów do seminarjum, ale także obniżono program naukowy, który w galicyjskich seminarjach z pewnemi wyjątkami odpowiada programowi niższego gimnazjum, względnie niższej szkoły realnej Na I. i II. kursie seminarjum uczy się młodzież z podręczników, przeznaczonych dla kl. II. III. lub IV. gimnazjum, (szkoły realnej), a więc zamiast ciągłości, stopniowania w nauce, postępu w rozwoju intelektualnym, jest cofanie się wstecz. Świadczyłoby to albo o nieznajomości psychiki młodzieży, albo o świadomym obniżaniu wykształcenia przyszłych nauczycieli. Dla ilustracji wystarczy następujący przykład, odnoszący się do nauki języka polskiego i niemieckiego. Na I. kursie seminarjum uczą się 16-letni uczniowie z podręcznika polskiego, przepisanego na III. kl. gimnazjalną, a więc dla młodzieży 13-letniej, na kursie II. zaś używa się podręcznika dla kl. IV. gimnazjalnej. Między uczniami I. kursu są tacy, którzy ukończyli IV. kl. szkoły realnej lub wydziałowej i uczyli się z książki polskiej, przepisanej na V. kl. gimnazjalną, a ponadto czytali w szkole *Pana Tadeusza* i inne arcydzieła literatury polskiej. Można sobie wyobrazić, jak zajmującą i korzystną dla takich uczniów jest nauka języka polskiego w seminarjum. Przy nauce języka niemieckiego używa się na I. kursie podręcznika, przepisanego na kl. II. gimnazjalną, w kl. IV. wydziałowej zaś uczyli się z książki dla kl. III. gimnazjalnej.

Podobnie ma się rzecz z chemją, historją naturalną, matematyką, fizyką.

Na wyższych kursach (III. i IV.) zakres nauki

języka polskiego o tyle się rozszerza, że kandydaci uczą się historji literatury, która opiera się głównie na wykuciu życiorysów i „poglądów na okresy“ z tendencyjnego podręcznika Tarnowskiego.

Oprócz przedmiotów, wykładanych w tym samym zakresie w niższej szkole realnej lub wydziałowej przepisuje program naukowy seminarjum jeszcze naukę gospodarstwa wiejskiego, higjeny i gry na skrzypcach.

Zasób wiedzy ogólnej ucznia, który ukończył seminarjum nie różni się tedy wiele od wiadomości, które nabyć może 14-letni chłopiec, po skończeniu IV. klasy szkoły realnej lub szkoły wydziałowej. Nic więc dziwnego, że uczniowie lekceważą naukę, że się do niej zniechęcają, że doznają przykrego uczucia swej niższości intelektualnej wobec uczniów gimnazjum lub szkoły realnej. Społeczeństwo uważa seminarja nauczycielskie za zakłady naukowe niższego typu, rodzice posyłają tu swe dzieci mniej zdolne, albo z powodu złych stosunków materjalnych, albo wreszcie uczniów, którzy otrzymali zły stopień w gimnazjum. Ma się rozumieć, że nizki poziom naukowy seminarjów wpływa też na niepożądany stosunek społeczeństwa do nauczycieli, którzy z wiedzą, śmiesznie małą w stosunku do dzisiejszych wymagań, idą w lud, aby wśród niego szerzyć oświatę.

Co zaś do przygotowania fachowego, już na II. kursie uczą się kandydaci pedagogiki, która w myśl *„Planów naukowych dla seminarjów nauczycieli męskich o kierunku językowo-rysunkowym“* „ma się ograniczyć do ogólnego wprowadzenia w naukę wychowania, do poznania celów, środków, zasad i metody wychowania, wychowawców i urządzeń wychowawczych.

a uwzględnić także wychowanie upośledzonych umysłowo i słabo rozwiniętych, tudzież zaniedbanych dzieci. Najniezbędniejsze pouczenia psychologiczne mają wyprzedzać poszczególne części pedagogiki“.

Nauka pedagogiki i „pouczeń psychologicznych” odbywa się na II. kursie w 2 godzinach tygodniowo. Na III. kurs przepisują plany najpotrzebniejsze i najłatwiejsze pojęcia logiczne, dydaktykę ogólną i metodykę specjalną, na IV. kurs zaś „najistotniejsze wiadomości z historji wychowania i nauczania“ oraz przepisy praktyki szkolnej. Ponadto odbywają się hospitacje i lekcje próbne kandydatów III. i IV. kursu w szkole ćwiczeń i konferencje krytyczne, na których się omawia przeprowadzone lekcje próbne.

Nauka pedagogiki rozpoczyna się zatym na II. kursie—moim zdaniem za wcześnie —jeśli się zważy, że młodzież nie jest do jej zrozumienia należycie przygotowana, tak z powodu młodego stosunkowo wieku (szczególnie młodzież męska) jako też z powodu zbyt skromnego zasobu wiedzy ogólnej kandydatów.

Jak wynika z planów, całą naukę pedagogiki traktuje się w seminarjach powierzchownie, z wszystkich jej działów uwzględnia się tylko najskromniejsze minimum wiadomości. „Najpotrzebniejsze i najłatwiejsze pojęcia logiczne“, „najistotniejsze wiadomości z historji wychowania“, „najniezbędniejsze pouczenia psychologiczne“, byłyby wystarczające dla inteligientnej matki lub ojca, ale nie dla nauczyciela-wychowawcy w czasach, kiedy cała pedagogika opiera się na gruntownej znajomości psychologji dziecka.

Wartość wykładów tej najważniejszej dla nauczyciela umiejętności zmniejsza się jeszcze i z tego względu, że w seminarjach galicyjskich wykłada się pedagogikę i dydaktykę na podstawie przestarzałych, lichych podręczników, dzieje pedagogiki wykłada się

w niektórych seminarjach tendencyjnie i z reguły powierza się wykład tego przedmiotu dyrektorom seminarjów, którzy nie zawsze mają przygotowanie naukowe w dziedzinie pedagogiki. Według „*Planów*“ naukę pedagogiki „wspiera i uzupełnia lektura ustępów z wypisów pedagogicznych“, których jednakowoż wcale niema dotychczas...

Biorąc pod uwagę nader szczupły zasób wiadomości ogólnych, jaki nabywają wychowankowie seminarjów galicyjskich, niedostateczne przygotowanie fachowe wobec dzisiejszego rozwoju wiedzy pedagogicznej, musi się nabrać przekonania, że obecny ustrój tych zakładów nie odpowiada współczesnym warunkom społecznym i jest ze względu na normalny rozwój kultury narodowej szkodliwy. Zasadniczą wadą tego ustroju jest równoczesne, w krótkim stosunkowo okresie czasu (4 lata), kształcenie ogólne i zawodowe, wskutek czego ani w jednym, ani w drugim kierunku, nie osiąga się celu; z seminarjów wychodzą pół inteligienci i ludzie niedostatecznie przygotowani do trudnego i tak odpowiedzialnego zawodu nauczycielskiego.

III

Szkolnictwo w Austrji było od r. 1804 pod zwierzchnictwem duchowieństwa; w r. 1855 zawarty został między cesarzem austryjackim a papieżem formalny konkordat, na mocy którego oddano całe szkolnictwo pod nieograniczoną władzę biskupów. Nauczyciele podlegali nadzorowi kościelnemu, książki szkolne były pod ścisłą kontrolą władz duchownych. Stan ten

ustał z chwilą wejścia w życie ustawy szkolnej z r. 1869. Po ogłoszeniu tej ustawy, tak doniosłej w dziejach szkolnictwa ludowego w Austrji, świadczącej o szczerym postępie jej twórców, rząd starał się usilnie o to, aby wychowanie i kształcenie przyszłych nauczycieli spoczywało w rękach wybitnych pedagogów, ludzi z wykształceniem uniwersyteckim, posiadających gruntowną i głęboką wiedzę. Szkolnictwo ludowe, oświecanie szerokich mas, miało w ten sposób zapewnione warunki rozwoju w duchu szczerego postępu.

Nowo zaprowadzony ustrój szkolnictwa ludowego natrafił jednakowoż na opozycję w obozie reakcji. Poczęto bezwzględnie zwalczać ustawę, wyzwalającą szkołę z dotychczasowej opieki. W niektórych krajach austryjackich duchowieństwo wypowiedziało posłuszeństwo ustawie; władze kościelne nie posyłały swoich reprezentantów do komisji egzaminacyjnych (na egzaminy nauczycielskie z religji), zakazały proboszczom należeć do Rad szkolnych okręgowych. Taktyka ta okazała się jednakowoż w praktyce bezskuteczną, nie prowadziła do celu; obrano tedy inną drogę. Duchowieństwo zaprzestało walki jawnej przeciw ustawie szkolnej, przestało się usuwać od współdziałania w instytucjach szkolnych i w szkole samej, starając się usilnie o zmniejszenie „zła“, wynikającego z ducha nowej ustawy. Akcja taka okazała się skuteczną. Duchowieństwo odzyskało swój dawny wpływ na szkolnictwo; szczególniejszą zaś opieką otoczyło seminarja nauczycielskie i szkołę ludową.

Po uchwaleniu noweli szkolnej starają się czynniki reakcyjne o wysunięcie „swoich“ ludzi na wybitne, naczelne stanowiska, a między innemi także na stanowiska profesorów i dyrektorów seminarjów nauczycielskich. Poziom naukowy tych zakła-

dów począł się coraz bardziej obniżać, albowiem profesorami a nawet dyrektorami seminarjów mianowały władze nauczycieli ludowych, posiadających egzamin wydziałowy, podczas gdy dawniej posady takie otrzymywały osoby ze studjami uniwersyteckiemi.

Również i w Galicji stały seminarja nauczycielskie w początkach swego istnienia wyżej, aniżeli obecnie. Wprawdzie nie dawały one tyle wiedzy, ile wyższa szkoła średnia, ale brak ten wynagradzały oddziaływaniem wychowawczym na młodzież. Na czele tych zakładów w Galicji stali pedagogowie z powołania, ludzie głębokiej wiedzy i prawdziwie postępowi, przejęci gorącą chęcią pracy obywatelskiej. Nauczyciele seminaryjni wpajali w młode pokolenia przyszłych wychowawców gorące ukochanie zawodu nauczycielskiego, pragnienie szerzenia prawdziwej oświaty wśród ludu i żywą dążność do samokształcenia. Starsze generacje nauczycieli z prawdziwą czcią wspominają swych przewodników duchowych, któremi byli Józefczyk, Sawczyński, Tatomir, Jabłoński, Seredyński, Nizioł i inni.

Wskutek szkodliwej dla rozwoju kultury narodowej polityki szkolnej seminarja nauczycielskie nie utrzymały się na tym poziomie. Zamiast normalnego rozwoju, zgodnego z duchem czasu, zamiast rozszerzenia i pogłębienia programu naukowego, jesteśmy obecnie świadkami upadku seminarjów. Podobnie jak w innych krajach austryjackich i w Galicji nadawano posady nauczycieli głównych kandydatom z egzaminem wydziałowym. Obecnie stosunki te zmieniają się, bo na podstawie rezolucji sejmowej mianuje ministerstwo nauczycieli seminarjum z wykształceniem uniwersyteckim i egzaminem do szkół średnich. Dużo

jest jednak jeszcze w seminarjach naszych nauczycieli „wydziałowców“, a co gorsza uczą tu także młodzi nieegzaminowani suplenci, którzy żadnej kwalifikacji nauczycielskiej nie posiadają. Młodzieńcowi, który zaledwie opuścił ławę uniwersytecką, który nie posiada najmniejszego doświadczenia pedagogicznego, powierza się kształcenie przyszłych nauczycieli.

Natomiast nie dopuszcza się obecnie do seminarjów nauczycielskich w Galicji ludzi o szerszym poglądzie na świat, ludzi, mających „markę postępowości“, chociażby ich kwalifikacje były jak najlepsze. Bezwzględna zgoda na panujący system szkolny, lojalność pod każdym względem, a co zatym idzie, przemożna protekcja wpływowych czynników—oto są przedewszystkim kwalifikacje na nauczyciela seminarjum.

W r. 1912 pracowało w 18 seminarjach nauczycielskich w Galicji 236 sił nauczycielskich (oprócz nauczycieli szkół ćwiczeń). Jeśli nie uwzględnimy 64 t. zw. nauczycieli pomocniczych, którzy uczyli higjeny, somatologji, slöjdu, gry na fortepjanie i organach i t. p., a nadto 34 księży katechetów, pozostanie 138 dyrektorów, nauczycieli głównych i zastępców nauczycieli (suplentów). Kwalifikacje tych ostatnich przedstawia poniżej umieszczona tabelka, ułożona na podstawie schematyzmu nauczycieli szkół średnich i wyższych za r. 1912. [1])

Na 138 osób, zajętych stale w ubiegłym roku szkolnym w seminarjach, miało wykształcenie uniwersyteckie i kwalifikację na nauczycieli szkół średnich tylko 54 czyli 39·13%. Obok nauczycieli głównych z egzaminem wydziałowym uczą często na kursach

---

[1]) Jahrbuch des höheren Unterrichtswesens in Oesterreich hrg. v. Dr. Richard Wengraf. Wien 1912, 25. Jahrgang: 1912.

także nauczyciele szkół ćwiczeń, którzy taką samą mają kwalifikację. Wśród tych nauczycieli zdarzają się często znakomici metodycy; nie mając jednakże naukowego przygotowania, głębszej wiedzy, obniżają poziom wykładu danego przedmiotu.

Charakter służbowy	Egzamin na nauczyciela szkół średnich.	Ukończona szkoła rolnicza.	Patent na nauczyciela szkół wydziałowych.	Bez kwalifikacji.	Księża.
Dyrektorowie	10	1	1	—	3
Nauczyciele główni . . .	30	4	20	—	—
Zastępcy nauczycieli . .	14	3	28	24	—
Razem . . .	54	8	49	24	3

Najwięcej jednak szkody pociąga za sobą mianowanie nauczycielami seminarjalnemi słuchaczów filozofji, będących w toku składania egzaminów, kandydatów nauczycielskich, którzy nie mają żadnej kwalifikacji, ani też najmniejszego doświadczenia pedagogicznego. Do podniesienia poziomu naukowego seminarjów nie przyczynia się też oddawanie kierownictwa tych zakładów księżom, którzy nie mają za sobą wybitnych prac z dziedziny pedagogiki i prócz

egzaminu na nauczycieli religji, żadnej zresztą kwalifikacji pedagogiczno-naukowej nie posiadają.

Obok obniżenia zatym programu naukowego, zaprowadzenia dwutypowości, przyczynił się do upadku seminarjów w Galicji także fatalny wprost dobór sił nauczycielskich.

Dla ilustracji stosunków, panujących w seminarjach galicyjskich przytaczamy poniżej szereg głosów, zebranych drogą ankiety z r. 1910, a zarazem podajemy zapatrywania samego nauczycielstwa w sprawie reformy kształcenia nauczycieli ludowych.

Przesłane kwestjonarjusze zawierały między innemi następujące pytania: 1) W jakiej szkole się pan (i) kształcił (a)? 2) Czy zdaniem pana (i) nabyte tam wiadomości stoją w należytym stosunku do czasu, w którym je pan zdobył? czy są wogóle wystarczające? 3) Czy ma pan (i) o zakładzie tym co do zauważenia? 4) Czy zdaniem pana (i) byłaby pożądana reforma seminarjów nauczycielskich i pod jakim względem (czas, plan nauki, profesorowie)? Odpowiedziało **1241** nauczycieli (lek) z 55 okręgów szkolnych.

Przytoczone odpowiedzi podajemy bez zmian.

Nauczyciel w L. pow. B. kształcił się w seminarjum we Lwowie. Wiadomości „nie były zupełnie wystarczające“. Jest zdania, „że nie powinien ksiądz wogóle być dyrektorem seminarjum nauczycielskiego, ale człowiek fachowy, świecki“. W sprawie reformy seminarjów pisze: 1) „Czas nauki powinien być dłuższy (5 lat), 2) plan nauki znacznie rozszerzony i pogłębiony, 3) powinna być wprowadzona nauka jeszcze jednego nowożytnego języka (francuskiego“).

N. w B. pow. B. kształcił się w seminarjum w Krakowie. Zauważył, „że młodzież niechętnie się uczy, że znajduje się tam nierzadko takich profeso-

rów, którzy nie zawładnęli (sic!) swoim przedmiotem, że wychowanie i nauczanie bywa zbyt jednostronne, że fachowego wykształcenia, a tym mniej (sic!) ogólnego nabywa się tam mało". Domaga się 6-letniej nauki, rozszerzenia i pogłębienia planu, należytego przysposobienia do zawodu. „Profesorowie winni posiadać rzetelną i gruntowną wiedzę swego przedmiotu i być prawdziwemi pedagogami i kierownikami młodzieży".

N. w L. pow. B. pisze: „Na każdym kroku można było po wyjściu z seminarjum zauważyć braki tak teoretyczne jak i praktyczne. Jak wszystkie seminarja, tak i to (w Krakowie) nie daje odpowiedniego wykształcenia nauczycielom, zwłaszcza metodyka pozostawia wiele do życzenia". Profesorami powinni być „stanowczo (ludzie) z wykształceniem uniwersyteckim i ludzie pracy".

N. w O. pow. B. ukończył seminarjum w Krakowie. Wiadomości nabyte tu są „nędzne". Domaga się, aby „dogmatyzm usunąć ze wszelkich gałęzi tam podawanych wiadomości".

N. w K. pow. B. jest zdania, że „seminarjum powinno dawać wykształcenie wyższe", a profesorowie powinni być „więcej wykształceni niż w Krakowie". Domaga się rozszerzenia czasu i planu nauki.

N. w K. pow. B. skończył seminarjum w Tarnowie. Wiadomości, nabyte tu „są w stosunku do lat bardzo marne. Seminarjum w T., jak przeważnie wszystkie seminarja, podaje niewiele luźnych wiadomości—prawdy unika, a wszelką myśl tłumi w zarodkach". Żąda wykształcenia uniwersyteckiego dla nauczyli ludowych.

N. w B. pow. Bo. pisze, że wiadomości „ogólne, a przedewszystkim fachowe wykształcenie (jest) niewystarczające". W seminarjum panował „duch klery-

kalny, który wyrabia obłudę, brak dobrych sił nauczycielskich. Ogólne wykształcenie mają dać szkoły średnie, fachowe zaś akademje pedagogiczne.

N. w B. pow. Bo. jest zdania, że wykształcenie seminaryjne jest „wogóle niewystarczające“. Ukończył seminarjum w Krakowie, gdzie „nie wszyscy profesorowie odpowiadali swemu zadaniu, a swoim postępowaniem niektórzy wyrabiali u kandydatów obłudę“. Żąda 4 lat kształcenia teoretycznego, 2 praktycznego.

N. w G. pow. Bo. kształciła się w seminarjum w Krakowie. „Panuje w nim, jak w całym naszym szkolnictwie, system protekcyjny, odnośne władze za mało dbają o dzielnych profesorów, to też rezultaty wykształcenia słabe. Nauczyciele powinni mieć wywykształcenie uniwersyteckie, wtedy wszystkoby inaczej było“.

N. w S. pow. Bo. kształcił się w seminarjum krakowskim. „Tak fachowe wiadomości, jak ogólne za szczupłe. Cały system wychowania w seminarjum jest wadliwy: za krótki czas studjów, aby można udzielić tych wiadomości, których uczą w gimnazjach — wiadomości z pedagogji za małe, bierze się pod uwagę pedagogów, z których rad nie można dzisiaj korzystać, a nie uwzględnia się tych myślicieli, których głębokie prawdy mogłyby się przydać wychowawcy (np. Spencer — tak mało się o nim słyszało w seminarjum“).

N. (ka) w S. pow. Bo. pisze: „profesorowie spychali naukę i tak mało podczas 4 lat dali wiedzy, że potrzebną do zawodu i dla ogólnych wiadomości sama po wyjściu z seminarjum zdobywać musiałam“. Domaga się wykształcenia uniwersyteckiego dla nauczycieli ludowych.

N. w S. pow. Bo. wypowiada następujące uwagi w sprawie reformy seminarjów: „Trudno dziś kusić

się o tę zdobycz (o reformę), dziś, gdy jesteśmy świadkami reakcji, ciemnoty. Zdaniem moim (konieczne) jest bezwarunkowe zwinięcie tych dziwolągów „niższego typu“, a zreformować (należy) istniejące zakłady w ten sposób, by naukę rozłożyć na lat 6, bo 4 jest bezwarunkowo za mało; pogłębić wiedzę, bo im kto więcej umie, tym więcej nauczy. Jestem za tym również, by nauczycielami byli ludzie nauki, a nie lada jaki protegowany nieuk. Dziś, gdy wszystko dąży naprzód, nam nie wolno pozostać w tyle“.

N. w Br. pow. Brz. skończyła seminarjum we Lwowie. Wyraża się o zakładzie i gronie profesorskim z wielkim uznaniem. „Zakład pod kierownictwem p. Zubczewskiego był wzorowym. Nauczono nas tam myśleć i kochać swój zawód. Jaki jest dzisiejszy stan nie wiem, dawniej byli profesorowie zacni, oddani młodzieży i bardziej byli dla nas dobremi doradcami i przyjaciółmi niż profesorami“.

N. w B. pow. Brz. zrobił następujące spostrzeżenia: seminarjum „wychowuje najmniej samodzielnie, mało praktycznie, wcale nie stara się o rozwój intelektualny, a ogranicza chęci do samodzielnego kształcenia, nie kształci charakteru, wychowuje więcej po jezuicku, nie stoi na wyżynie swego zadania“.

N. w B. pow. Brz. pisze: „Seminarjum w Krakowie nie przygotowuje uczniów do tych stosunków, jakie nauczyciela czekają. Daje nędzę umysłową, a praktycznej (wiedzy) żadnej“. N. w E. pow. Brz. mówi o seminarjum, że „jest to automat, który, a względnie w którym tak wszystko gra, jak nakręcą. Inny nauczyciel w tej samej szkole kształcił się w seminarjum w Tarnowie, gdzie był „brak fachowych profesorów, zbytnie szpiclowanie... nie dawano wykształcenia ogólnego“.

N-ka w J. pow. Brz. pisze: „Gdy wstąpi-

łam do zawodu nauczycielskiego, odczuwałam brak wielki praktycznych wiadomości co do prowadzenia nauki w szkole". Do seminarjum chodziła w Krakowie.

N. w J. pow. Brz. uczęszczał do seminarjum w Rzeszowie i Tarnowie. Doszedł do przekonania, że „stosunki obecnego seminarjum nie są możliwe do naprawienia. Jest to stara, zgniła i wypaczona rudera. Społeczeństwo powinno się starać, aby nauczyciele kończyli szkołę realną lub gimnazjum (bez łaciny i greki), a do zawodu przysposabiali się w osobno założonym fakultecie pedagogicznym".

N-ka w M. pow. Brz. uczęszczała do seminarjum w Krakowie. „Wiadomości mało i powierzchownie udzielane, w dodatku w sposób jak najbardziej nudny—szczególnie daje się to odczuwać w naukach przyrodniczych, języku niemieckim oraz pedagogji. Metoda i cały duch, jaki w nauczaniu tych przedmiotów panuje, budzi do nich po prostu odrazę na długie lata. Dopiero życie uczy czego innego. Wogóle zakład ten, jak zresztą wszystkie w Galicji, nie przygotowuje do życia. Ukończywszy go, jest się bezradną; przy pierwszym kroku w nieznany zupełnie świat, napotyka się tysiące gorzkich zawodów i rozczarowań, którychby można uniknąć przy lepszym przygotowaniu. Seminarjum nie daje wykształcenia ani teoretycznego, ani zawodowego, ani wogóle nic dodatniego. Owszem paczy pod wielu względami umysł i działa wprost szkodliwie swym duchem klerykalno-konserwatywnym. Trzeba dopiero z największym wysiłkiem otrząsać się z tych zabytków.

Nie są to gołosłowne zarzuty — to głos najprawdziwszych doświadczeń i przejść życiowych. Reforma seminarjów nauczycielskich byłaby nietylko pożądaną, ale konieczną. Jestem całą duszą za średnim i uni-

wersyteckim wykształceniem nauczycieli, ale nie mogę zgodzić się na gimnazja i uniwersytety w obecnym ich ustroju. Seminarja mogłyby to być — moim zdaniem—zakłady 7 lub 8 klasowe, łączące w sobie zalety szkół średnich i uniwersytetów, ale bez ich wad".

N. w M. pow. Brz. stwierdził w seminarjum „brak kształcenia zawodowego. Przedmioty są w bardzo szczupłym zakresie podawane. W zakładzie tym udzielają, a raczej zakuwają kandydatów nauką religji i gospodarstwa z uszczerbkiem innych przedmiotów, które więcej należałoby rozszerzyć, aby mieć szerszy pogląd na świat". Jest zdania, że należałoby zaprowadzić 5-ty rok nauki, następnie że profesorowie pedagogji „powinni być znani na polu pedagogiczno-dydaktycznym ze swej działalności".

N-ka w Sz. pow. Brz. kształciła się w seminarjum w Krakowie. Zamieszcza następujące uwagi o zakładzie: „Plan naukowy nieodpowiedni, nierozłożony należycie materjał naukowy, kształcenie przedewszystkim ręki w pisaniu różnych wykładów, które niewolniczo musiały być powtarzane. Zasklepianie w jak najciaśniejszych poglądach na świat i życie, odpytywanie właściwie, nie uczenie, bo na to wobec przepełnienia klas za mało zostawało czasu. Profesorowie powinni umieć budzić zapał do nauki i chęć dalszego kształcenia się".

N-ka w W. pow. Brz. skończyła seminarjum prywatne Münichowej w Krakowie. Wiadomości nabyte tu nie są wystarczające. Uczą „osoby niekwalifikowane. (Nie wiem, jak teraz jest). Ten zakład i wogóle wszystkie wysyłają nas w lud z regułkami, frazesami, a wpoiwszy w swe wychowanki nienawiść do myślicieli i ludzi idei, każą oświecać lud. Chcą zrobić z nas narzędzia ciemnoty."

N. w G. pow. Brzo. jest zdania, że wiadomości

nabyte w seminarjum „były przed 23 laty wystarczające, dzisiejsi atoli młodsi nauczyciele ani połowy tej wiedzy z sobą na posadę nie przynoszą... Dziś przy zmianie planu, obniżeniu wymogów i rodzaju profesorów—(seminarjum) upada coraz niżej“. Domaga się „przynajmniej 5 lat nauki“, podniesienia ogólnego wykształcenia; profesorowie seminarjum powinni mieć studja uniwersyteckie.

N. w W. pow. Brzo. kształcił się w seminarjum w Krośnie, gdzie był „brak profesora języka polskiego, matematyki, fizyki i rysunków. Panuje system wyrabienia ludzi bardzo posłusznych, bez ambicji i bez pretensji. Profesorowie wogóle są aż nadto nieodpowiednio uzdolnieni (sic!) do kształcenia nauczycieli. Często ludzie ciemni z protekcją, często mało zdolni, lecz tylko pracowici kujoni“. Żąda reformy, a mianowicie 7 letniej nauki, udzielania „więcej wiadomości, potrzebnych w zawodzie i w życiu“ i podawania ich „jak ludziom dojrzałym, obejmującym stanowiska, a nie jak dzieciom, kryjąc prawdę“.

N. w O. pow. C. uczęszczał do seminarjum w Rzeszowie. Wiadomości nabyte nie są wystarczające. O seminarjum tam „można powiedzieć to, co o wszystkich: 1) brak rutynowanych wychowawców, b) brak znajomości metodycznego udzielania przedmiotów (psychologja i pedagogika w szczególności).“ Żąda rozszerzenia planu naukowego i dopuszczenia kandydatów do studjów uniwersyteckich.

N. w M. pow. Brz. pisze: „Na moje szczęście zdałem maturę jako eksternista, dzięki czemu mam łeb mniej zakuty, przystępniejszy wiadomościom nietolerowanym. Seminarja nauczycielskie, o ile słyszę i własnym doświadczeniem stwierdziłem, są to zakłady, które jak najprędzej zniknąć powinny z powierzchni. Są to zakłady, nie dające wychowankom żad-

nych wiadomości, nie przygotowujące ich zupełnie do pracy zawodowej, (bo „*Pedagogika*" Baranowskiego wykładana jest i w szkole wydziałowej żeńskiej), a paczące tylko ich charaktery. Jestem zdania, by nauczyciel zawodowe wiadomości pobierał na uniwersytecie. Chociażby bowiem innych warunków, niezbędnych do podniesienia naszego szkolnictwa nie spełniono—nauczyciel światły, z wyższym wykształceniem w przeciągu 30—50 lat przetworzy do gruntu światopogląd mieszkańców tej części Polski. A chcąc do tego dojść, należy wymagać od nauczyciela, ażeby się nie bał księdza, pana lub chłopa — a takim może być tylko zamiłowany w swym zawodzie i wielką obdarzony wiedzą". Nauczyciel ten, wspominając o walce Kraj. Związku Naucz. o poprawę bytu, czyni uwagę: „Patrząc z szerszego stanowiska, zobaczymy, że w interesie kultury narodowej, która nam bardziej powinna leżeć na sercu niż własna pensja, powinniśmy się starać o zdobycie nauczycielstwu ludowemu uniwersyteckiego wykształcenia, gdyż tylko taki nauczyciel, wykąpany w zdroju prawdziwej nauki, wolny od przesądów religijnych, społecznych, uzbrojony wiedzą, obdarzony tym samym dyplomem, co i ci, którzy nauczyciela obecnie za półczłowieka, poturadło uważają, miłośnik prawdy, zdoła podnieść naród polski na wyższy szczebel oświaty i dobrobytu, a co zatym idzie i wolności".

Jak już wyżej wspomniano, na pytania zawarte w kwestjonarjuszu odpowiedziało ogółem 1241 nauczycieli (lek). Między nadesłanemi odpowiedziami w sprawie reformy seminarjów nie wchodzi w rachubę 214, ponieważ ich autorowie albo nie uczęszczali wcale do seminarjów, lecz skończyli inne zaklady naukowe i następnie zdobyli kwalifikację nauczycielską, albo wreszcie wcale na te pytania nie odpowiedzieli. Pozosta-

je zatym 1027 odpowiedzi, między któremi było 909 czyli 88·51% sądów ujemnych o seminarjach i obecnym kształceniu nauczycieli; w odpowiedziach tych podniesiono zarazem konieczność reformy seminarjów pod każdym względem.

Zarzuty, jakie nauczycielstwo ludowe poczyniło obecnym seminarjom, możnaby według wyników ankiety sprowadzić do następujących punktów: 1. Młodzież, wstępująca do seminarjum, przynosi zbyt małe przygotowanie; nie powinno się przyjmować uczniów, którzy nie skończyli kl. IV. szkoły średniej lub wydziałowej. 2. Czas trwania nauki jest za krótki. 3. Program naukowy nie stoi w żadnym stosunku do spółczesnych wymogów. 4. Wykształcenie ogólne i fachowe kandydatów nauczycielskich jest powierzchowne, niedostateczne. 5. Wpływ wychowawczy nie zawsze był dodatni. 6. W wielu seminarjach panuje duch klerykalny, który często był główną przyczyną wypaczenia charakteru wychowanków seminarjum. 7. Nizki stopień naukowego i pedagogicznego przygotowania przeważnej części nauczycieli seminaryjnych.

Ankieta ta wykazała zatym, gdzie tkwi jedna z najważniejszych przyczyn tego smutnego stanu, że się szkolnictwo ludowe w Galicji nie rozwija normalnie, że nasze wychowanie publiczne nie odpowiada duchowi czasu, że brak u nas jakiegokolwiek postępu na polu pedagogiki.

Wszelką reformę szkolnictwa powinno się rozpoczynać od podstaw, od szkoły elementarnej, a reforma ta wówczas tylko będzie miała powodzenie, jeśli w tych szkołach uczyć będą nauczyciele o szerokim poglądzie na świat,

wyposażeni w nowoczesną wiedzę pedagogiczną.

Okazuje się zatym konieczność reformy kształcenia nauczycieli ludowych. Wspomniano już wyżej, że obok marnego programu naukowego zasadniczym błędem w ustroju seminarjów jest równoczesne kształcenie ogólne i fachowe, i że to ostatnie rozpoczyna się stosunkowo za wcześnie. Wykształcenie fachowe przyszłego nauczyciela nie powinno, według mego przekonania, rozpoczynać się przed skończonym 18-tym rokiem życia. W okresie między 14 a 18 rokiem powinno się harmonijnie rozwijać władze umysłowe ucznia, kształcić go w myśleniu logicznym, wyposażyć go w wiedzę ogólną, odpowiadającą programowi naukowemu zreformowanej wyższej szkoły realnej, powinno się ugruntować podstawy silnego charakteru, po czym dopiero nastąpić może kształcenie zawodowe, tak teoretyczne, jako też i praktyczne z uwzględnieniem postulatów nowoczesnej pedagogiki. Przygotowanie takie do zawodu mogłoby dać przyszłym nauczycielom ludowym dwuletnie (ewentualnie trzyletnie dla nauczycieli szkół wydziałowych) seminarjum pedagogiczne, stojące na poziomie uniwersyteckim. Ponadto powinni kandydaci nauczycielscy w tym okresie mieć możność oddawania się studjom tych przedmiotów, do których okazaliby specjalne zamiłowanie.

Tak zorganizowane kształcenie nauczycieli ludowych odpowiadałoby też w pewnej mierze duchowi ustawy szkolnej z r. 1869, której §. 42. brzmi: „Ażeby nauczycielom dać możność nabycia szerszego wykształcenia, należy przy uniwersytetach lub

politechnikach organizować specjalne kursy nauczycielskie (seminarja pedagogiczne). [1]) Już przed przeszło 40 laty zatym rząd austryjacki i ciało ustawodawcze stanęły na stanowisku, że nauczyciel ludowy powinien wykształcenie pedagogiczne pobierać na uniwersytecie. Obecnie kwestja kształcenia nauczycieli ludowych znów staje się aktualną, tym bardziej, że sam rząd austryjacki stawia sprawę reformy seminarjów na porządku dziennym. Przedstawiciel rządu oświadczył na zjeździe nauczycieli seminaryjnych, odbytym w Wiedniu 1911, że ministerstwo oświaty zwoła wkrótce ankietę w tej sprawie. Byłoby zatym pożądanym, ażeby i w Galicji czynniki decydujące, przedewszystkim demokratyczni posłowie sejmowi, zajęli się tą niesłychanie dla nas doniosłą kwestją. W razie zwołania tej ankiety reprezentanci naszego kraju powinni się oświadczyć za gruntowną reformą kształcenia nauczycieli ludowych, reformą, odpowiadającą duchowi czasu i zmienionym warunkom społecznym i kulturalnym. Ma się rozumieć, że jedną z najważniejszych kwestji, którąby poruszyć należało, będzie sprawa doboru odpowiednich sił profesorskich. Reforma seminarjów bowiem, przeprowadzona w duchu zasad tu poruszonych, byłaby tylko wówczas możliwą, jeśliby na stanowiska profesorów powoływano wybitnych pedagogów, doświadczonych znawców szkolnictwa elementarnego.

---

[1]) § ten zmieniono w noweli szkolnej z r. 1883. w tym duchu: „Do dalszego kształcenia w zawodzie nauczycielskim, mianowicie w przedmiotach udzielanych w szkole wydziałowej, mają być urządzone osobne kursy naukowe“. O seminarjach pedagogicznych przy uniwersytetach niema tu zatym mowy.

IV

W myśl obecnie obowiązujących ustaw musi nauczyciel po skończeniu seminarjum i złożeniu egzaminu dojrzałości przygotowywać się do dalszych egzaminów. Na podstawie egzaminu dojrzałości może kandydat zostać nauczycielem tymczasowym.

Chcąc uzyskać posadę nauczyciela stałego w szkole ludowej pospolitej, musi najprędzej po odbyciu dwuletniej praktyki w szkołach publicznych złożyć egzamin kwalifikacyjny; po trzechletniej praktyce zaś może składać egzamin na nauczyciela szkół wydziałowych. Obydwa te egzaminy zdaje się przed specjalną komisją, a mianowicie egzamin kwalifikacyjny do szkół ludowych pospolitych przed komisją, złożoną z nauczycieli szkół ludowych i inspektora szkolnego jako przewodniczącego, a egzamin wydziałowy przed komisją, złożoną z nauczycieli szkół średnich i seminaryjnych.

Egzamin kwalifikacyjny obejmuje znajomość i metodykę przedmiotów naukowych w szkołach ludowych posp., tudzież przepisy praktyki szkolnej (ustawy szkolne, plany naukowe, instrukcje i regulamin, higjenę szkolną). Egzamin wydziałowy rozpada się obecnie na trzy grupy: a) językowo-historyczną (język polski, niemiecki, gieografja i historja), b) przyrodniczą (historja naturalna, fizyka i matematyka), c) techniczną (rysunki odręczne i gieometryczne, kaligrafja, gieometrja wykreślna, slöjd, (a dla nauczycielek zamiast slöjdu roboty ręczne). Oprócz tego przedmiotem egzaminu w każdej grupie jest pedagogika. *Wymagania przy egzaminie wydziałowym odpowiadają przeważnie zakresowi nauki wyższej szkoły realnej, z niektórych*

przedmiotów n. p. fizyki i matematyki są nawet mniejsze.

Rada szkolna krajowa urządza co roku w Krakowie lub we Lwowie jednoroczny kurs dla nauczycieli, przygotowujących się do egzaminu wydziałowego. W stosunku do przygotowania, jakie przynoszą ze sobą uczestnicy takich kursów, czas jest za krótki na gruntowne przerobienie materjału naukowego. Na kursie wydziałowym dla nauczycieli, przygotowujących się do egzaminu z grupy językowo-historycznej, mają frekwentanci 34, względnie 37 godzin tygodniowo wykładów i lekcji praktycznych. Mając codziennie 8, a nawet 7 godzin wykładów, nie mogą sobie uczestnicy kursu przyswoić materjału naukowego, przetrawić go należycie. Strona zaś pedagogiczna tych kursów wiele pozostawia do życzenia. Niektórzy z docentów nie uwzględniają metodyki danego przedmiotu, wykłady zaś samej pedagogiki ograniczają się wyłącznie do jej dziejów, nieraz przedstawianych w sposób tendencyjny i nieudolny, o nauce psychologji, logiki, o lekturze autorów pedagogicznych niema mowy.

Liche przygotowanie, jakie nauczyciele wynieśli ze seminarjum, przeciążenie balastem, nieuwzględnianie metodyki niektórych przedmiotów, brak należytego wykładu pedagogiki i psychologji świadczą o wadliwym ustroju t. zw. kursów wydziałowych, które wobec tego nie mogą spełniać właściwego zadania.

Z chwilą reformy kształcenia nauczycieli ludowych, z chwilą kiedy każdy nauczyciel posiędzie wiedzę ogólną w ramach programu naukowego wyższej szkoły realnej, kiedy następnie odbędzie studja zawodowe w semniarjum pedagogicznym, egzaminy kwalifikacyjne do szkół ludowych i wydziałowych, kur-

sy wydziałowe w obecnej swej formie byłyby zbyteczne. Wiadomości z praktyki szkolnej przyswoi sobie nauczyciel w seminarjum pedagogicznym, zapozna się z niemi gruntownie w życiu, w szkole, pod kierunkiem wytrawnego kierownika-pedagoga. Zamiast kursów wydziałowych, pożądaneby były wakacyjne albo kilkumiesięczne kursy dla nauczycieli szkół wydziałowych, na których wybitni uczeni zapoznaliby słuchaczów z postępami, jakie w ostatnich latach zrobiła nauka w danej dziedzinie. Częstsze wyjazdy za granicę dla poznania szkolnictwa, nowych metod w nauczaniu, wyników badań pedagogiczno-psychologicznych przyniosłyby nauczycielstwu prawdziwe korzyści, a tym samym wywarłyby dodatni wpływ na rozwój naszego szkolnictwa.

V

Zwrócimy w końcu uwagę na pedagogiczne kształcenie nauczycieli szkół średnich w Galicji. Według rozporządzenia ministerstwa wyznań i oświaty z roku 1897 kandydat nauczycielski, zgłaszający się do egzaminu państwowego, miał przedłożyć świadectwa kollokwialne z trzechgodzinnego kolegjum pedagogicznego i filozoficznego. Słuchanie przez jedno, najwięcej dwa półrocza wykładu historji pedagogiki z uwzględnieniem rozwoju szkolnictwa średniego wystarczyło, aby uzyskać świadectwo z kollokwjum pedagogicznego. Na tym z reguły kończyło się pedagogiczne przygotowanie przyszłego nauczyciela szkół średnich. Dopiero w r. 1911 wyszło nowe rozporządzenie ministerjalne, w którym o wiele szerzej zakreślono studja pedagogiczne kandydatów nauczycielskich. [1]) Każdy

---

[1]) Prüfungsvorschrift für das Lehramt an Mittelschulen. (Verordnung des Ministers für Kultus und Unterricht vom 15. Juni 1911). Wiedeń 1911.

kandydat bowiem musi przed państwowym egzaminem złożyć t. zw. przedwstępny egzamin z filozofji i pedagogiki, na którym ma wykazać, że przyswoił sobie niezbędne dla każdego nauczyciela wiadomości pedagogiczno-filozoficzne. Wiadomości te obejmują główne pojęcia i zasady wychowania i nauczania, oraz ich podstawy teoretyczne (psychologja i logika), wreszcie historję pedagogiki, szkolnictwa średniego, począwszy od 16. stulecia. Zgłaszając się do egzaminu, kandydat ma wykazać, w jaki sposób zdobył wiedzę filozoficzno-pedagogiczną. (Kollokwja, seminarja, ćwiczenia, lektura, prace samodzielne). Po złożeniu zaś egzaminu państwowego obowiązany jest kandydat według nowego rozporządzenia ministerjalnego uczęszczać przez rok do szkolnego seminarjum pedagogicznego, którego zadaniem jest pedagogiczno-dydaktyczne wykształcenie przyszłego nauczyciela. Tu wprowadza się kandydatów w praktykę nauczycielską przez hospitowanie lekcji, lekcje próbne, samodzielne udzielanie nauki, wreszcie konferencje i narady. Z odbytej praktyki próbnej otrzymuje kandydat od kierownika seminarjum pedagogicznego świadectwo, które go dopiero uprawnia do uzyskania posady nauczycielskiej w szkole średniej.

Gdyby każdy nauczyciel szkół średnich odbył studja pedagogiczne w duchu nowego rozporządzenia, zdobyłby niezawodnie należyte przygotowanie do zawodu. Na wszechnicach polskich niema jednak sprzyjających temu warunków. Wskutek braku katedr, pominąwszy już straty, jakie wobec tego ponosi nauka polska, kandydaci nie mają możności pogłębienia swych studjów pedagogicznych. Na Uniwersytecie Jagiellońskim był do niedawna jeden tylko docent prywatny dla tego przedmiotu, którym jest z reguły każdorazowy dyrektor gimnazjum ś. Anny. Przed paru

laty zamianowano drugiego docenta, który głównie oddaje się badaniom nad dziejami pedagogiki w Polsce. Pedagogika w ogólności, nowe jej kierunki, jak pedagogika eksperymentalna, psychologja pedagogiczna i t. d., nie mogą być należycie uwzględnione. Koniecznym jest wobec tego utworzenie katedr pedagogicznych na obu naszych uniwersytetach, wyposażenie ich w laboratorja pedagogiczno-psychologiczne i odpowiednie bibljoteki, które umożliwią słuchaczom gruntowne przygotowanie się do zawodu nauczycielskiego.

W Stanach Zjednoczonych, Francji, Szwajcarji, Niemczech, Belgji setki badaczy, tysiące nauczycieli z zapałem buduje podwaliny pod nowe wychowanie dziecka, coraz więcej powstaje szkół, z których wychodzi tysiące dzielnych jednostek, należycie przystosowanych do zmienionych warunków życia gospodarczego i kulturalnego. W tym wielkim dziele odrodzenia ludzkości przez wychowanie młodzieży zabraknąć nie powinno nauczycielstwa polskiego. Na wszechnicach i w uczelniach naszych stworzyć należy takie warunki, ażeby polska pedagogika mogła się należycie rozwijać, bo tylko wówczas społeczeństwo zyska nauczycieli, budowniczych szkoły narodowej, która wychowa obywateli zdolnych współzawodniczyć z narodami Zachodu na polu ekonomicznym i kulturalnym.

H. Rowid.

Kraków, wrzesień 1912.

Rousseau'a nauka o wychowaniu

(w dwuchsetną rocznicę jego urodzin)

przez

D-ra M. BIENENSTOCKA.

Motto: Marzenia swe daję jako marzenia, pozostawiając czytelnikowi swobodę zbadania, czy one zawierają coś pożytecznego także dla nie marzących.

Emil I ks. II.

Z wszelkim prawdopodobieństwem twierdzić możemy, że nie obchodzilibyśmy dziś dwuchsetnej rocznicy urodzin Rousseau'a, gdyby działalność jego literacka była się ograniczyła do „*Nowej Heloizy*“ i „*Układu społecznego*“ a nie obejmowała również i „*Emila*“. Bo ani w „*Heloizie*“ ani nawet w „*Układzie*“ nie wystąpił on z takiemi i tyloma myślami jak w „*Emilu*“— owym znanym i rozpowszechnionym traktacie, a raczej romansie pedagogicznym, który utrwalił i ugruntował sławę i znaczenie oryginalnego myśliciela, samotnika gienewskiego, po wsze czasy.

Gdy wertujemy dziś kartki owej marzycielskiej, rozwlekłej, utopijnej rozprawy wyjść nie możemy z zadziwienia, dlaczego ją i twórcę jej w tak haniebny sposób prześladowano i nękano. Za to, że twórca „*He-*

loizy“ śmiał zamiast sztuczności, żądać naturalnej metody wychowawczej, za to, że się odważył twierdzić, iż dziecku nie należy narzucać żadnego oficjalnego wyznania lecz pozostawić mu trzeba do pewnego wieku— religję natury, za to, że w człowieku cenił ludzkość wyżej od innych ówczesnych postulatów społecznych— parlament i kler francuski potępiły „*Emila*“. I rozpoczęła się formalna naganka na jego autora. Pamiętnego dnia 11 lipca 1762 roku spalono „*Emila*“ publicznie stosownie do uchwały parlamentu, albowiem — jak uzasadniono w wyroku — książka zawiera „bluźniercze i godne potępienia zasady oraz nieodpowiednie szczegóły i uwagi, obrażające poczucie wstydu i dobre obyczaje“! W kilka zaś dni później wydaje arcybiskup paryski Krzysztof de Beaumont list pasterski, w którym zwraca się przeciw „antyreligijnej“ tendencji „*Emila*“ i zarzuca autorowi jego, iż przez dzieło swe „otwiera przystęp wszelkim możliwym rodzajom przesądu, wszelkim fanatycznym systemom i wszystkim ułudom ducha ludzkiego“. Rousseau miał zostać schwytanym i uwięzionym, a majątek jego skonfiskowanym. Uciekł tedy do Szwajcarji, potym do Anglji i dopiero w ośm lat po wydaniu „*Emila*“ mógł, sterany i znękany, wrócić do Paryża. Ile przez ten czas wycierpiał, na jakie przykrości duchowe i materjalne był narażony ów gienjalny myśliciel i wychowawca ludzkości—o tym świadczy najlepiej drugi tom jego ciekawych „*Confessions*“.

Zapewne przyczyniła się do jego prześladowań i ta okoliczność, że twórca „*Układu*“ żył z wszystkiemi ówczesnemi wybitniejszemi mężami w ciągłej rozterce, i to nie tylko z członkami partji klerykalno-konserwatywnej lecz i najpostępowszemi. Taka już była jego natura, niespokojna, opozycyjna, nieumiarkowana, namiętna, jednym słowem zupełny kontrast tego, co

chciał zrobić z Emila. A jednak wpływ jego był tak silny i tak nie dał się zniszczyć żadnemi względami osobistemi, że rewolucja francuska hasło swe o prawa człowieka jemu właśnie zawdzięcza, ba, nawet ludzie tacy jak St.-Just i Robespierre ciągle mają na ustach filantropijne zasady Rousseau'a.

Lecz nie o ten wpływ nam w tym wypadku chodzi. Zastanowić nam się wypada, czym była jego pedagogika dla ówczesnych, i czym ona jest dla nas, dla współczesności.

Przed Rousseau'em szkoła pozostawała we Francji na usługach kościoła, który miał być w posiadaniu jedynie racjonalnej i użytecznej metody wychowawczej. O ile środki wychowawcze jej były zupełnie nieuzasadnione i nieodpowiednie, o tyle jednak cel, jaki sobie pedagogika ta stawiała, był nader wzniosły. Chodziło bowiem o wychowanie człowieka cnotliwego. Przedstawicielem klasycznym tej pedagogiki był Rollin, dla którego Montesquieu lub Fryderyk Wielki nie mieli dość słów pochwały. Otóż on to twierdził, że „celem wszelkiej naszej pracy, celem ostatecznym wszystkich naszych wskazówek musi być religja. Chociaż nie zawsze o tym mówimy, musimy jednak o tym zawsze myśleć i nigdy nie tracić tego z oczu". Odnośnie jednak do wychowania podaje w swoim dziele *„De la manière d'enseigner et d'étudier les belles-lettres par rapport à l'esprit et au coeur"* (1726), że celem jedynym wychowania jest umoralnienie człowieka i jego podniesienie etyczne. „To ustanawiają dobrzy nauczyciele w wychowaniu młodzieży jako swój cel: lekceważą wiedzę, o ile ona nie prowadzi do cnoty i nie uważają głębokiej uczoności za nic, jeżeli jej brak uczciwości; wolą człowieka uczciwego niż mądrego". (Por. Gurlitt: *Die Schule* str. 8 i n.).

Rzecz jasna, że takie zasady zyskiwały sobie

wielu zwolenników. To też wpływ Rollina sięgał do wszystkich prawie krajów europejskich. Dopiero filozofja oświecenia ośmnastego wieku, która wstrząsnęła podstawami życia duchowego, wkroczyła także w dziedzinę pedagogiki, reformując i przekształcając to, co dotychczas uchodziło za święte i nietykalne.

Filozofja oświecenia poczęta w Anglji przedostała się do innych krajów za pośrednictwem Francji. Tak samo rzecz się miała i na polu pedagogiki. Już Montesquieu a za nim historyk Karol Duclos zaznaczali i głosili, że dotychczasowy system wychowawczy jest zły, że nie wychowuje się w człowieku człowieka, że nie liczy się z wrodzonemi skłonnościami indywidualnemi lecz uważa się wychowanka za objekt materjalny, że wszelkie duchowe zdolności dają się sprowadzić do czucia i myślenia i t. d. Mimo to jednak głos tych mężów przebrzmiewał bez echa, które wywołało dopiero wołanie innego męża. Ten jednym zamachem stanął ponad dotychczasowemi teorjami pedagogicznemi. Mężem tym był właśnie Rousseau, a dziełem, w którym to się stało jego „*Emil ou de l'éducation*“ (1762).

Myliłby się jednak ten, ktoby sądził, że system wychowawczy Rousseau'a skreślony poetycznie i z polotem w „*Emilu*“ był zupełnie nowy, choć sam twórca był tego przekonania. (Patrz przedmowę do „*Emila*“). Pomijając bowiem autorów starożytnych, jak Senekę, Plutarcha i Cycerona, którzy stali u kolebki „*Emila*“, opierają się wywody Rousseau'a na zapatrywaniach pedagogicznych z jednej strony Locke'go a z drugiej Montaigne'a, na których się autor „*Emila*“ często zresztą powołuje. Zanim tedy przejdziemy do skreślenia najważniejszych zasad wychowawczych Rousseau'a musimy w najogólniejszych zarysach zaznaczyć, które myśli zaczerpnął z dzieł pedagogicz-

nych swego angielskiego i francuskiego poprzednika na tym polu.

Naczelnym postulatem pedagogiki (o ile o takiej mówić można!) Montaigne'a jest żądanie wychowawania zupełnego człowieka, uwzględnienia wszystkich jego sił duchowych i cielesnych, gdyż człowiek mający być wychowanym *„ce n'est pas une âme, ce n'est pas un corps qu'on dresse: c'est un homme"*. (A więc nie chodzi ani o wyłączną tresurę duszy ani ciała lecz o wydobycie „człowieka" — z człowieka. Oto jest główne ogniwo łączące 26. ustęp *„Essais" (de l'institution des enfants)* Montaigne'a z roku 1580 z romansem wychowawczym Rousseau'a, pochodzącym z czasu o dwa wieki później. Nic też dziwnego, że autor *„Emila"* tak chętnie powołuje się na zapatrywania wychowawcze swego poprzednika, acz nie zawsze z nim się zgadza. To jedno. Poza tym widział Montaigne jak Rousseau, że szkoły publiczne nie wychowują dzieci, że ograniczają się tylko do problematycznego narzucania pewnych okruchów wiedzy, dlatego żądał oddania wychowanka w ręce guwernera, który, mając do czynienia tylko z tym jednym wychowankiem, może przedewszystkim oddać się zupełnie swemu zadaniu, a powtóre ma obszerne pole do uwzględniania indywidualności wychowanka, o którą się obaj ci wychowawcy tak bardzo troszczą. Jeżeli w końcu dodamy, że Montaigne uwzględnia w wykształceniu intelektualnym bardziej język ojczysty i narodów sąsiednich niż łacinę i grekę, że wysoko ceni lekturę Plutarcha, że chodzi mu o to, aby człowiek posiadał znajomość świata i ludzi, dla czego chce wychowaniem pokierować w ten sposób, aby wychowanek sam współdziałał w swoim wychowaniu ulegając zresztą autorytetowi guwernera (wychowawcy) — to mieć będziemy *in nuce* zbiór myśli Montaigne'a o wychowaniu, zga-

dzający się z ogólnemi poglądami Rousseau'a na istotę pedagogiki.

Od Montaigne'a prowadzi prosta linja do głównego przedstawiciela oświecenia w Anglji Locke'go, który wydaje w r. 1693 rozprawę o wychowaniu pod skromnym tytułem „*Some Thougts concerning Education*" (Kilka myśli o wychowaniu), opartą nietylko na podstawach filozoficznych empiryzmu i sensualizmu, lecz także na praktycznym doświadczeniu, jakiego nabył jako wychowawca syna i wnuka lorda Ashleya. Podobnie jak jego poprzednik francuski jest Locke zdania, iż wychowanie poruczyć należy guwernerowi, który ma kierować wykształceniem swego pupila, uwzględniając przedewszystkim jego indywidualność. Wychowanie prywatne stawia ponad wychowanie szkolne z tych samych powodów co Montaigne, a później Rousseau.

Celem ostatecznym wychowania jest zasada „*mens sana in corpore sano*" a środkiem doświadczenie (spostrzeżenia zewnętrzne i wewnętrzne). Odpowiednie wychowanie ciała i duszy dziecka ma uczynić zeń pożytecznego członka społeczeństwa, w którym żyć mu wypadnie. Locke tym się różni od Montaigne'a (a po części i od Rousseau'a), że większy nacisk kładzie na wychowanie moralne niż na wykształcenie intelektualne. „Naukę uważa za najmniej ważną część wychowania". Wychowywać należy przedewszystkim przykładem a nie regułami. Wychowanek sam musi dojść do zrozumienia konieczności pewnych cnót, pewnej moralności i w tym celu należy z nim często na ten temat rozprawiać. Uczyć należy tylko rzeczy pożytecznych w życiu, nie zabierać dzieciom tyle czasu łaciną i greką, języków uczyć praktycznie, w nauce uwzględniać i rzeczy społeczne, muzykę uważa za zbyteczną i t. d., i t. d. Za zasługę poczytać należy Lockemu zwrócenie uwagi wychowawców na zasadę,

że w nauce „należy postępować od wiadomości, którą wychowanek już posiada do tej, która leży najbliżej i która z tamtą najściślej się łączy“. Zasada, którą przejął również i autor „*Emila*“, a za nim cała pedagogika następna do naszych czasów. W ten sposób uzyskaliśmy podstawę, na której Rousseau buduje dalej i na której wznosi się cały system wychowania, wyłożony i przeprowadzony do najdalszych drobnostek w „*Emilu*“. (Por. do tego: Ziegler: *Geschichte der Pädagogik* str. 139 i 200).

Już na tym miejscu zaznaczyć należy, że powieść wychowawcza Rousseau'a zawierała i nie zawierała zbyt wielu nowych myśli. Nie zawierała wiele nowego, gdyż opiera się na systemach wychowawczych Montaigne'a i Locke'go, dała jednak coś nowego, gdyż forma i sposób przedstawienia myśli w „*Emilu*“ jest zupełnie inny niż w suchych rozprawkach wspomnianych dwu myślicieli. Rousseau rzucił z całą namiętnością w twarz swemu i wogóle społeczeństwu europejskiemu owo wielkie i donośne J'accuse, od którego zaczyna się „*Emil*“ a opiewające: „*Tout est bien, sortant des mains de l'auteur des choses; tout dégénère entre les mains de l'homme*“. (Wszysto jest dobre, kiedy wychodzi z rąk stwórcy; wszystko wyradza się pod ręką ludzką). Ponieważ zaś cała t. zw. cywilizacja jest dziełem ludzkim nie boskim, prowadzi ona bokość do upadku i zwyrodnienia. Zatym — powrót do natury! I dziś jeszcze skłonni jesteśmy do dosłownego rozumienia tego sławnego i głośnego hasła. A jednak mylnie. Rousseau widział wprawdzie znaczną różnicę między życiem społecznym w mieście (zwłaszcza w Paryżu) i na wsi, wolał prostotę życia wiejskiego i wieśniaków, niż przerafinowaną kulturę mieszczan, mimo to jednak nie myślał wcale o dosłownym powrocie do natury, t. zn. do stanu pierwot-

nego zdziczenia lecz o dążeniu pierwotnym do życia naturalnego, zgodnego z naturą i jej prawami. I tak też pojmuje wychowanie naturalne, jak je określił w „*Emilu*“.

Dlatego zaznacza w czwartej księdze: „Nie chodzi tu o to, aby stworzyć dzikiego i zesłać go do lasów; wystarczy raczej, jeżeli Emil nie da się w wirze światowym porwać namiętnościom i przesądom ludzkim. Ma on patrzeć własnemi oczami, czuć własnym swym sercem, i żadna inna moc w świecie nie ma nim kierować jeno tylko jego rozum“.

Rousseau tym głównie się różni od Montaigne'a i Lockego, że wprowadza do swego systemu wychowawczego dwa nowe momenty: w o l n o ś c i i n a t u r y. Na tych podstawach ma się opierać wszelkie wychowanie. Człowiek rodzi się z natury dobrym, chodzi zatym o to, aby stworzyć dlań możność rozwijania się we wszelkich kierunkach. Wychowanie ma być rodzajem profilaksy przed ewentualnemi sposobnościami do wykoszlawienia dobrej natury ludzkiej. Nad rozwijającym się dzieckiem trzeba czuwać, ciągle i bezustannie, dlatego najlepsze jest wychowanie prywatne przez guwernera. Opierać się ma na doświadczeniu i tylko na nim, nie na morałach i naukach. Dlatego nie należy dziecku narzucać religji pozytywnej, zależnej przecież tylko od przypadku, „od tego, czy mieszkamy w Rzymie czy Mekce“, lecz pozostawić mu religję naturalną do czasu, gdy ono tyle będzie rozsądne, że sobie samo którą z oficjalnych religji wybierze. Wogóle w stosunku wychowawcy do wychowanka (o wychowaniu kobiety miał Rousseau zbyt naiwne, dziś już przestarzałe pojęcia [1]), musi rozstrzygać mi-

---

[1]) Kobieta istnieje tylko dla mężczyzny, dlatego wychowanie jej tylko na to powinno zwracać uwagę. Studja dla niej uwa-

łość, uczucie, przywiązanie, nie zimne, teoretyczne rozważanie, co zresztą nie wyłącza bynajmniej koniecznej konsekwencji i powagi. W wychowaniu należy człowieka przyzwyczaić do tworzenia sobie środków istnienia i do wykonywania umiejętności, dlatego uważa Rousseau za jedyną odpowiednią dla młodzieży lekturę „Robinsona“, dlatego też jego Emil, acz pochodzi z znakomitej rodziny i jest bogaty, musi się uczyć rzemiosła. Ponieważ ostatecznym celem wychowania w człowieku jest człowiek, dlatego musi ono równomiernie uwzględniać ciało i duszę. Rousseau nie kładzie nacisku na specjalne wychowanie społeczne jak Locke — według niego i to powinno się odbywać praktycznie przez podróże. (Por. „*Emil*“ II, 493). Zresztą działać na wychowanka i utrwalać jego moralność należy nie przez moralizowanie lecz przykładem. (Por. „*Emil*“ I. Str. 155 i n.).

Oto byłyby główne myśli pedagogiczne Rousseau'a, wydobyte z tego mnóstwa zasad i rad, w jakie obfituje dwutomowy obszerny „*Emil*“. Rzecz jasna, że w tak obszernym dziele, które ma być nie rozprawą teoretyczną lecz utopijną powieścią marzyciela, rozmyślającego nad uszczęśliwieniem i podniesieniem ludzkości, musiało się znaleźć i wiele sprzeczności. Tymbardziej się to stać musiało, jeżeli zważymy, że znaczna część „*Emila*“ oparta jest na własnym życiu Rousseau'a i jego losach, jak to sam niejednokrotnie podnosi w swoich „*Confessions*“ (por. np. I str. 17, 23, 287, i n. wyd. niem. Meyera).

A życie to było bardzo niejednolite, niekonsekwentne, burzliwe, namiętne i tragiczne. Rousseau zdawał sobie zresztą dokładnie sprawę z tego, że systemu

---

ża nasz wychowawca za niepotrzebne, wystarczą jej robótki kobiece i t. d. (Por. „*Emil*“ II 355, 435 w wyd. Reclama).

jego nie można brać bez zastrzeżeń, to też powiada w księdze V-ej swego dzieła: „Przedsięwziąłem sobie wypowiedzieć w tej książce wszystko to, co jest wogóle wykonalne, pozostawiając zresztą każdemu do woli wybierać sobie z pośród ofiarowanego dobra to, co dla niego jest najstosowniejsze“ (II str. 394). Nie rościł sobie też nigdy pretensji do tego, aby ktoś wychowywał według jego systemu. To też gdy mu się niejaki pan Huyard z Strassburga chwalił, że syna swego wychowywał według zasad „*Emila*“, odpowiedział krótko: „Źle to dla pana i pańskiego syna“. Nikt może tak dobrze nie określił znaczenia i charakteru „*Emila*“ jak Mirabeau, który nazwał go „fantazją natury ludzkiej“, w której Rousseau skreślił swoją własną naturę. „Z polotem poetyckim—powiada Mirabeau—uosabia Rousseau ideał swego życia, swój własny żywy popęd do wolności, swoje silne samopoczucie w romansowej, fantastycznej postaci Emila, i w tym towarzystwie splata rysy swojej gwałtownej zmysłowości z idealnym dążeniem swego równie potężnego dążenia do niezawisłości“. (Por. przedmowę do „*Emila*“ w wyd. Reclama I str. 5).

Dziwna rzecz, iż mimo tego czysto subjektywnego charakteru „*Emila*“ wpływ jego na zmianę poglądów wychowawczych był tak silny i decydujący, iż nie może się z nim mierzyć pod tym względem żadne inne dzieło pedagogiczne. „*Emil*“—to początek nowej epoki, nowej ery w pedagogice, ery „burzy i zapędu“, która ogarnęła stopniowo całą prawie Europę. We Francji wpływ bezpośredni wypowiedział się najlepiej w planie edukacyjnym szkół francuskich, wypracowanym przez Condorceta dla konstytuanty. Plan ten koncentrował się około żądania powszechnego równego wykształcenia dla wszystkich obywateli oraz niezawisłości szkolnictwa od państwa i kościoła. Stosun-

ki społeczne i polityczne, jakie podówczas panowały we Francji stały się przyczyną, że plan ten na razie nie został wprowadzony w życie. Faktycznie jednak wpływ Rousseau'a na szkolnictwo i pedagogikę francuską zaznacza się przez cały wiek następny i trwa do dnia dzisiejszego.

W Niemczech trafiły idee autora „Emila" na grunt podatniejszy. Tutaj to połączyły się one z hasłami oświecenia i znalazły praktyczne zastosowanie w zakładach t. zw. filantropinistów. Na czele tego ruchu stanął Basedow, który starał się w pierwszym tego rodzaju zakładzie wychowawczym (filantropinum) w Dessau zastosować dokładnie idee Rousseau'a w praktycznym wychowaniu, wskutek czego oczywiście system naturalny Rousseau'a zamienił się na coś nienaturalnego, anormalnego. Po Basedowie zjawili się inni reformatorzy wychowania, jak np. Salzmann, Trapp i t. d., którzy sprowadzają tendencje wychowania od filantropinizmu do neohumanizmu, tego samego humanizmu który wychował takich Lessingów, Schillerów i inn. Jak w Goethem, Herderze, Schillerze i Fichtem, ideały wychowawcze Rousseau'a żyły dalej poetycznie, tak skupiły się one teoretycznie w systemie wychowawczym Pestalozzego i jego epigonów i w tej formie przedostały się aż do naszego czasu.

Wpływ ideałów Rousseau'a zaznaczył się również i w Polsce i to nie tylko na polu społecznym i politycznym (zwłaszcza jego „*Contral social*") lecz i w dziedzinie wychowania. Nie mamy na razie jeszcze zebranych materjałów, któreby szczegółowo wpływ ten wykazywały, wiemy jednak, że Komisja edukacyjna ustanowiona w kilka lat po zjawieniu się „*Emila*" oparła swoje teoretyczne przepisy i wskazówki pedagogiczne w znacznej części na zasadach Rousseau'a.

To też wpływ jego w szkołach i wychowaniu polskim przetrwał jeszcze do pierwszej połowy dziewiętnastego wieku. Ślady jego znajdujemy także np. u Krasickiego w „Podstolim“ a jeszcze bardziej w „Doświadczyńskim“, w których wiele myśli o wychowaniu żywo przypomina poglądy Rousseau'a. Wiemy również, iż Brodziński jako pedagog pilnie studjował dzieła filozofa gienewskiego a zwłaszcza jego „*Emila*“. (Por. *Przyczynki do dziejów wychowania i oświaty w Polsce* I, str. 145 i n.). W końcu zaznaczyć wypada, że i w poglądach społeczno-wychowawczych tak wybitnego męża i publicysty jakim był Stanisław Szczepanowski odzywają się często echa dalekich haseł francuskiego pedagoga. (Por. Moją pracę o Szczepanowskim w „*Rodzina i Szkoła*“ 1912 zeszyty za maj i lipiec).

Zachodzi w końcu jeszcze jedno pytanie, czy i jakie znaczenie mają zasady pedagogiczne Rousseau'a dla nas i współczesnej nam myśli pedagogicznej. Już wyżej nieraz zaznaczałem, że wpływ Rousseau'a przeżył i przetrwał w najrozmaitszych formach cały wiek ubiegły i dotarł do dni naszych. Ślady jego myśli znajdujemy u wszystkich prawie pedagogów współczesnych i to nie tylko niemieckich lecz i francuskich, angielskich i innych. Jeżeli powiedzieć można z Diesterwegem, że Rousseau na nowo odkrył prawa dziecka, to wołania takiej Ellen Key o wolność i prawa rozwoju swobodnego dla dzieci nie są niczym innym jak powtórzeniem hasła Rousseau'a w odmiennej szacie. Wiek dwudziesty, który za nią niektórzy nazywają „wiekiem dziecka“ nadaje się więcej może niż niejeden z poprzednich do zrealizowania bardzo wielu postulatów autora „*Emila*“. Idźmy jednak dalej. Rousseau żąda w wychowaniu miłości, zupełnego poświęcenia się temu zadaniu, wykształcenia

wszystkich sił duchowych i cielesnych danej jednostki, uwzględnienia jej indywidualnych zdolności i praw, przygotowania jej możliwie najdoskonalszego do walki o byt, do życia w społeczeństwie, zarzucenia balastu naukowego, intelektualnego i większego nacisku na doświadczenie i pracę samodzielną wychowanka, potępia nadkulturę i przerafinowanie jej, żądając większej prostoty i harmonji—wszystko to są myśli, które znalazły wyraz w dzisiejszych ideałach wychowawczych. Jeżeli chodzi o metodę w nauce, to i w tym kierunku postawił autor „*Emila*“ kardynalną zasadę przejętą przez Pestalozzego a za nim przez całą następną pedagogikę, że „spostrzeżenie jest podstawą wszelkiego poznania“. Nie o słowa chodzi lecz o rzeczy, o wychowanie, wychodzące „z rzeczy“ — jak powiada w I księdze „*Emila*“ (I str. 15). Cała dzisiejsza akcja, zwracając się przeciw supremacji filologji klasycznej nad innemi przedmiotami w gimnazjach, prowadzona przez takich pedagogów jak Mathias, Paulsen i inn. opiera się na tym, o co już Rousseau wołał w „*Emilu*“, że łacina i greka nie stanowią wykształcenia człowieka, lecz doświadczenie i języki praktyczne, ułatwiające praktycznie byt w świecie. To jedno. Po wtóre głoszone wciąż hasło indywidualizmu w pedagogice, uwzględnienia w wychowaniu wszystkich zdolności duchowych i cielesnych danej jednostki, kładzenie większego nacisku na wychowanie moralne (woli, czucia) — oto są zasady, które odnajdujemy już o półtora wieku wcześniej w „*Emilu*“. (Por. Budde: *Das Gymnasium des 20. Jahrhunderts.*).

Tak przedstawia się p o z y t y w n a wartość „*Emila*“.

Nie można jednak milczeniem pominąć i o d w r o t n e j strony tego medalu. Faktem jest, że Rousseau w wielu kierunkach przesadza i nie sądzi rzeczy

z punktu widzenia historycznego. Na twierdzenie np., że człowiek rodzi się zupełnie dobry a psuje się pod wpływem cywilizacji — zapatrujemy się dość sceptycznie, kiedy mamy dowody na to, że rozwój cielesny i psychiczny danej jednostki zależy caeteris paribus od różnych przyczyn i okoliczności, od danej jednostki zupełnie niezależnych (dziedziczność, otoczenie i t. d.) Żądanie uwzględniania indywidualności wychowanka jest dopóty konieczne i uzasadnione, dopóki nie przekracza pewnej granicy, którą koniecznie przeciągnąć należy między „osobowością“ a „indywidualnością“, pozostającemi do siebie w stosunku przyczyny do skutku. (Uzasadniałem to niejednokrotnie w swoich artykułach i recenzjach; ostatnio patrz *Nowe Tory* 1912, I, str. 135 i n.). Tak samo rzecz się ma z profilaktyczną metodą Rousseau'a. Bez kwestji profilaksa w wychowaniu (zwłaszcza moralnym) jest środkiem nieodzownym i doskonałym, ale znowu tylko do pewnych granic. To, czego żąda i co sobie wyobraża Rousseau, jest przesadną utopją, bo trzymać dziecko zdala od wszelkich szkodliwych wpływów (głównie w późniejszym rozwoju) jest w stosunkach społecznych wręcz niemożliwe. Właśnie chodzi o to, aby przy obecnie panujących stosunkach społecznych i towarzyskich, bez kwestji pełnych źródeł zła i zepsucia, stosować ową metodę w wychowaniu i to nie tylko w wychowaniu domowym lecz i szkolnym.

Zapatrywania w końcu Rousseau'a, że wychowanie dziecka oddać należy tylko guwernerowi a nie szkole, nie weźmie dziś nikt na serjo. Zapewne, że w wielu bardzo wypadkach ten sposób wychowania byłby bardziej wskazany niż inny, ale chodzi o to, że wpierw musiałyby być spełnione dwa warunki: jeden materjalny (trzeba mieć odpowiednie środki po temu), drugi ważniejszy, idealny (trzeba znaleźć doskonałego

pod każdym względem guwernera). Obydwa są nader trudne i nader ważne, aby móc nad niemi przejść do porządku dziennego, dlatego musimy pozostać przy wychowaniu szkolnym i domowym, choć i jedno i drugie dużo jeszcze przejść musi zmian i ewolucji, aż stanie się przynajmniej względnie doskonałe. Widzimy zatym, że między niektóremi teorjami Rousseau'a a praktyką leży znaczna bardzo odległość, tak znaczna, jak między jego życiem prywatnym i jego ideałami. Ten zgrzyt między rzeczywistością a ideałem, który zaznaczył się aż nazbyt silnie w jego życiu, zaznacza się także w jego dziełach. Wiemy przecież o tym, że własne dzieci swe oddawał do domu dla podrzutków [1]), wiemy także, że jako pedagog w praktyce nie tylko nie był idealnym, lecz czymś wręcz przeciwnym. Oto co pisze o swoich praktycznych próbach wychowawczych: „Póki wszystko szło dobrze i widziałem, że moje starania i trudy przynoszą owoce, póty byłem aniołem; byłem jednak djabłem, gdy szło źle. Odchodziłem od zmysłów, gdy mię moi wychowankowie nie rozumieli, gdy się okazywali złośliwemi, byłbym ich zabił. Pojmowałem dobrze swoich wychowanków, cóż jednak przychodziło mi z tego, że widziałem zło, kiedy nie znałem się na jego uzdrowieniu".

Mimo wszystkie błędy jednak posiadał *„Emil"* taką siłę atrakcyjną, taką świeżość myśli, taką głębię uczucia i taką namiętność idealizmu, że wielki Wejmarczyk nie zawahał się nazwać go „naturalną ewangielją wychowania", że Kant, czytając Rousseau'a zapomniał o zwyczajnych swoich regularnych spacerach, że Schiller twierdził, iż Rousseau wy-

---

[1]) Z niektórych stron zaprzeczają dziś temu.

dobywa w „*Emilu*“ z „chrześcjan ludzi“ a Pestalozzi nazwał to dzieło „natchnieniem swej młodości i wskrzesicielem wszystkich swoich idei“. (Por. Wstęp I, str. 6).

Nic dziwnego też, że kiedy 28 czerwca bieżącego roku upłynęło lat dwieście od chwili narodzin wielkiego samotnika z Gienewy, cały świat ucywilizowany, złożył hołd jego pamięci, uczcił ją mnóstwem artykułów, broszur i dzieł, omawiających także jego działalność i znaczenie — z punktu widzenia dzisiejszych prądów w pedagogice współczesnej.

Dr. M. Bienenstock.

Stryj, we wrześniu 1912.

Galileusz: życie jego i prace naukowe

(Program 6-godzinnego cyklu wykładów popularnych).

(Praca nagrodzona przez Uniw. Lud. im. Mickiewicza w Krakowie na konkursie im. Faustyny Morzyckiej w czerwcu 1912).

przez

Marję Orsetti.

A. Program.

I. Środowisko. Lata pacholęce. Odkrycie prawa ruchu wahadła. Ówczesne i późniejsze zastosowanie tegoż.

II. Odkrycie praw spadku ciał. Owczesny stan wiedzy. Metoda szkoły Arystotelesa. Konflikt jej z metodą doświadczalną Galileusza. Ukazanie się „Nowej Gwiazdy". Wykłady popularne z astronomji. Zmiany losu Galileusza.

III. Użycie teleskopu do badań astronomicznych. (Zasada teleskopu, historja odkrycia). Powierzchnia księżyca okazuje się podobną do powierzchni ziemi).

IV. Dalsze odkrycia astronomiczne: satelity Jowisza, fazy Wenery. Plamy na słońcu. Zagadkowy wygląd Saturna.

V. Przewrót, które te odkrycia wnoszą do ówczesnego światopoglądu. Zatarg z kościołem z powodu stanowiska Galileusza w „Djalogach“ do nauki Kopernika i Arystotelesa. Przebieg zatargu (ze sprostowaniem rozpowszechnionych o tym legendowych wersji!)

VI. Dzieła Galileusza (Urywki „Djalogów“ nadają się do przeczytania). Schyłek życia. Znaczenie Galileusza: kulturalne i naukowe.

B. Literatura dla prelegienta:

Dzieła Galileusza wyszły w kompletnym wydaniu staraniem włoskiego ministerstwa Oświaty pod redakcją znakomitego badacza prof. Favaro w 20 tomach p. t. *„Le Opero di Galileo Galilei“. Edizione Nationale*; w niemieckim przekładzie Oettingera w Ostwald's Klassiker wyszły urywki najważniejsze z mechaniki, oraz „Djalogi o dwuch głównych układach świata“ w przekładzie Straussa, a wydaniu Teubnera.

Materjał bibljograficzny, oparty na źródłach, znajduje się w szeregu prac prof. Favaro — po niemiecku w pracy *Wohlwilla Galilei und sein Kampf für die Kopernikanische Lehre, 1909, Band I.* (Niestety autor umarł, nie dokończywszy II tomu).

Dobry szkic popularny znajduje się w Lodge'a *„Pioneers of Science“*.

C. Literatura dla czytelnika:

Właściwie nie posiadamy pracy o Galileuszu, stojącej na wysokości zadania. Polecić można wzmiankę o Galileuszu w „Dziejach myśli“ (wydawnictwo „Poradnika dla Samouków“), a dopełnienie wiadomości astronomicznych ze świetnej książki Newcomba „Astronomja dla wszystkich“. Urywki dzieł Galileusza wejdą niewątpliwie w skład „wypisów fizycznych“, któ-

re staraniem młodych fizyków wyjdą w r. b. w Warszawie.

Cyklu dobranych przezroczy niema, ale nie przedstawia trudności takowy skompletować z działów fizyki i astronomji. Pole do doświadczeń na wykładach bogate. Przedewszystkim doświadczenia, dotyczące spadku ciał, wpływu oporu powietrza, wykazanie parabolicznego toru ciała rzuconego poziomo. (Pozwalając się staczać stalowej kulce, (np. od łożysk samochodu), obdarzonej szybkością poziomą po tafli szklanej zakopconej, lub na papierze kopjowym (najlepszy papier kopjowy od maszyny do pisania!) Dalej doświadczenia nad ciężarem właściwym, równowaga wosku w wodzie słonej i t. d. Demonstracja działania soczewki złożonej, złożenie teleskopu z odpowiednich soczewek i t. d. O ile jest możliwym demonstracja teleskopu na niebie—obserwacje plam na słońcu i t. d. Bogactwo materjału jest tak wielkie, że wybór musi być indywidualny, przeto szczegółowy opis uważam za bezużyteczny.

D. Umotywowanie wyboru tematu.

Wychodzę z założenia, że celem popularnych wykładów nie jest uczenie, lecz wzbudzanie głodu wiedzy. Prelegient obowiązek swój spełnił, jeśli potrafił rzucić garść iskier. Pożar powstanie sam z siebie, jeśli natrafił na materjał palny. U nas materjału takiego nie brak. (Aby jednak ogniowi zagasnąć nie dać, ważnym jest dać słuchaczowi do ręki streszczenie odczytu ze wskazówkami bibljograficznemi, a jeszcze lepiej naznaczyć mu tematy do zadań piśmiennych, które prelegent poprawia i oddaje. Pierwszy sposób praktykowany jest w Warszawie przez V oddział T-wa Kultury, pierwszy i drugi przez Angielskie „University Extension“).

Aby być tą iskrą, tą pobudką do samodzielnej

myśli, tym fermentem przeciw sposobowi życia najemników ustroju kapitalistycznego, a tym samym pobudką czynu do przebudowywania go na ustrój na kooperatystycznych podstawach oparty, wykład popularny odznaczać się winien bogactwem treści—winien porwać słuchaczy, winien pokazać im majestat wiedzy, nowe piękne horyzonty przed niemi otworzyć i wzbudzać powoli przeświadczenie, że jedynie „szukanie prawdy jest godnym celem życia ludzkiego“. Błędem jest żądać, by prelegent narzucał swój światopogląd, jakkolwiek jest on słuszny i szlachetny. Chodzi o pobudzenie słuchaczy do zdobywania go własną pracą myślową.

Historyczny sposób przedstawiania wiedzy najlepiej odpowiada żądanym wymaganiom, bo prelegient, przeciwstawiając te i owe panujące poglądy najłatwiej ustrzec się może dogmatyzmu. Przy tym powiązanie faktów naukowych z życiem i wysiłkami wybitnej jednostki nadaje świeżość i czar, promieniujący od ludzi, którzy silnie a bezinteresownie umiłowali dociekanie prawdy. Pozatym, gdy objektywizm naukowy wykazuje w gienjuszach nawet słabostki ludzkie, to fakt ten musi pozostawić ślad zbawienny na umysłach, skłonnych szukać autorytetów i bożyszcza o zmienionej li nazwie.

Życiorys Galileusza w niezrównanej mierze warunkom tym odpowiada, bo związane są z nim sprawy epokowe zarówno z naukowego jak z ogólno ludzkiego punktu widzenia. Lecz jeśli wybór mój padł na niego, a nie na Newtona np. to wpłynął na to także wzgląd, że często w popularnych życiorysach Galileusza odkrycia naukowe usunięte są na plan ostatni, wobec sensacyjnej fabuły zatargu z Kościołem.

Po drugie, nowsze badania przedstawiają Galileusza w odmiennym nieco świetle—nie jako wolnomyśl-

nego bojownika, walczącego o zwycięstwo prawd nowych, lecz jako uczonego, a zarazem wiernego syna Kościoła, troszczącego się szczerze, by pogodzić odkrycie swe z nauką Kościoła.

Z tego tła, odpowiadającego prawdzie, tym jaskrawiej występują ponure skutki nietolerancji i nieuctwa. Fakt ten sam przez się bez komentarzy sympatji czy oburzenia prelegienta potężny wpływ na umysły słuchaczy wywrzeć musi.

Poza tym rzadko które z dzieł uczonych jest formą swą i treścią tak dostępne i tak pociągające jak „Djalogi“ Galileusza, toczące się pomiędzy trzema uczniami, a które stanowić mogą wzór niedogmatycznego wykładu.

P. S. Prócz drobnych zmian stylistycznych zaprowadziłam w niniejszym pewne uzupełnienia w bibljografji przedmiotu, wynikające z lepszego się w niej zorjentowania. Zarzut, postawiony mi przez Sz. Sędziów konkursu, że praca moja jest zbyt trudna dla miejscowości, nie tkniętej jeszcze pracą oświatową wyjaśniam tym, że słowo „nietknięty“ nie rozumiałam d o s ł o w n i e. Sądziłam tylko, że takie historyczne traktowanie odkryć jednego z największych mężów świata, mogłoby celowo poprzedzić szereg systematycznych wykładów z astronomji, fizyki i t. d. w Uniwersytecie Ludowym.

Obszerne opracowanie materjału, zawartego w programie, zarówno jak przekład pierwszego dnia „Djalogów“ przygotowuję do druku.

M. O.

Lwów, 19/VI 1912.

Z teorji gieografji.

przez

Wł. W.

„Zjednoczenie Włoch" przez St. Kozickiego z bibljoteki wydawnictw im. M. Brzezińskiego. — Odczyt prof. E. Romera w Muzeum Przemysłu i Rolnictwa: „Dorzecze Wisły" w d. 14 maja. — Wystawa prac uczniowskich w szkole Kupieckiej Zgromadzenia Kupców. — „Historja gieografji" przez prof. Pachońskiego. — Dr. Miecz. Gawlik: „Dzieje odkryć gieograficznych". — Teorje gieografji.

I

Gdy Włochy zostały rozszarpane pomiędzy państwa ościenne i ambitnych królewiczów na drobne cząstki, naród włoski, zaciskając dłonie, mówił: „Pokażemy najeźdźcom, że Włochy to nie tylko termin gieograficzny!"

I pod wodzą Garibaldiego pokazali to, stworzywszy zjednoczone państwo włoskie. A o tym, jak tego dokonali, pięknie i przystępnie opowiada książeczka p. St. Kozickiego.

W walce o polityczne usamowolnienie ojczyzny zwalczać musieli liczne przeszkody, i to nie tylko zewnętrzne. Nawet wśród własnego obozu napotykali oportunistów lub pesymistów, nie wierzących, żeby Włochy mogły stworzyć jednostkę polityczną.

Nie wątpił jednak nikt, jak widzieliśmy, że tworzą jednostkę gieograficzną.

Inaczej rzecz się ma u nas. Uczeni gieografowie

polscy z powagą i trudem zajmują się dowodzeniem tego, że Polska jest to termin—gieograficzny.

W Polsce „powtarza się, niby l e i t m o t i v, jedna cecha główna „p r z e j ś c i o w o ś ć“ (z Europy zachodniej do wschodniej)“, twierdzi Nałkowski: „Cecha ta stanowi i n d y w i d u a l n o ś ć g i e o g r a f i c z n ą P o l s k i, może służyć za definicję kraju“. A więc „chociaż jej granice polityczne, nie oparte na obronności terenu, zostały starte, chociaż Polska, jako nazwa polityczna, znikła z map, to jednak jako pojęcie gieograficzne istnieje.

Nałkowski nie mówi tu: „Polska jest krajem przejściowym“, lecz mówi: „Polska jest przejściową, a więc krajem“, jak gdyby to ostatnie wymagało dowodzenia.

Czytałem kiedyś jakąś niemiecką książkę o prawie państwowym. Autor jej na wstępie rzekł: „zasadnicze cechy pojęcia państwa to terytorjum, rząd i ludność. A potym określił jeszcze, co to terytorjum, co to rząd, co to ludność, i dopiero zaczął kwalifikować istniejące organizacje polityczne—Bawarję, Finlandję, Kanadę—jedne zaliczając w poczet państw, innym tej nazwy odmawiając.

Profesor ten szedł nie od żywej rzeczywistości do teorji naukowej, lecz pragnął z martwych określeń wysnuć rzeczywistość. „Przeczytaj, drogi uczniu, powtórnie i uważnie Arystotelesa, a przekonasz się, że on nigdzie nic nie mówi o istnieniu plam na słońcu“, mówił pewien typowy scholastyk. Tamten profesor niemiecki też był scholastykiem. I Nałkowski, gdy podciągnął Polskę pod pojęcie kraju i doszukiwał się w niej cech zasadniczych aprjorystycznego określenia jednostki gieograficznej, był niestety też scholastykiem. I scholastykiem też jest p. Eugienjusz Romer. On też buduje wpierw pojęcie kraju, jako „natural-

nego spojenia wewnątrz, łączności wewnętrznej poszczególnych cech przyrodniczych kraju“, a potym łączności tej szuka w granicach Polski. Najciekawsza, że ją ostatecznie znajduje. Gdyby znalazł związek pomiędzy poszczególnemi cechami przyrodniczemi, byłoby to słuszne, a nawet, jako zbyt stara prawda, nie wymagałoby poszukiwań. Lecz związek ten istnieje wszędzie jednakowo i nie może przeto wpłynąć na określenie granic krajów. Łączności zaś, o której w ślady Ratala mówił Romer, niema nigdzie: oznaczałaby ona zastój, zaprzeczenie rozwoju, ponieważ właśnie z braku łączności, z przeciwieństw życiowych wylęgają się nowe formy życia.

Odkrycie pojęcia kraju, jako jednostki gieograficznej, w odróżnieniu od pojęcia państwa, jako jednostki politycznej jest wielką zasługą gieografów nowoczesnych, choć prawie przez odkrywców niespostrzeżoną. Określenie kraju jednak powinno stać się nie konstrukcją gabinetową, lecz wnioskiem indukcyjnym z obserwacji krajów istniejących. A do nich Polska należy, — ponieważ... ponieważ nie z księżyca spadł ten termin gieograficzny.

II

Prof. Romer nie zgadza się z poglądem Nałkowskiego na Polskę, jako na kraj przejściowy pomiędzy Wschodem a Zachodem Europy, i uważa „teorję przejściowości“ za szereg nieporozumień.

Romer uważa więc, że żaden kraj nie może nie być w części przejściowym pomiędzy sąsiedniemi, że wskazanie przejściowego charakteru kraju jest odmówieniem mu właściwości odrębnych, że zresztą Polska w mniejszym stopniu była przejściem i prze-

wodnikiem kultury ze Wschodu na Zachód, niż w innych czasach Francja lub Niemcy, gdyż Rosja nawiązywała stosunki z Zachodem bezpośrednio—przez Archangielsk lub własne brzegi Baltyku. Nałkowski twierdził odwrotnie, że przejściowy charakter Polski i jej położenie gieograficzne w środku Europy stanowią cechy oryginalne.

Wobec tego prof. Romer główną uwagę poświęcił dowodzeniu tego, że Polska właśnie tego charakteru przejściowego wcale nie posiada. Wyraźnie tego nie powiedziawszy, prof. Romer widocznie jest przekonany, że Polska całkowicie należy ze swych cech do Europy zachodniej stanowi mianowicie krańcową część niziny zachodnio-europejskiej, i pod tym względem nie podobna odmówić mu słuszności.

Blizkość morza stanowi jedną z właściwości krajów Europy zachodniej, — i zachowuje się ona na całym obszarze ziem Polski historycznej: odległość od morza Czarnego do Baltyku wynosi o 100 zaledwie kilometrów więcej od przestrzeni, dzielącej morze Niemieckie od Adrjatyku. Kierunek rzek przeważa w niej ten sam, co w Europie zachodniej. Nizina polska wcale nie jest spokojniejszą od zachodniej, i wyżyna wschodnia podolsko-czarnomorska jest równie „zakłócona“, jak kraje zachodnie. Granica buka, gdzie on był lub być może, odpowiada granicy wschodniej ziem polskich. Szarańcza zagląda do krajów zachodnich i aż do granicy Hanoweru może żyć stale. Różnica temperaratury między styczniem a lipcem, stanowiąca o klimacie i przyrodzie krajów, nieznaczna na Zachodzie, wielka na Wschodzie, podług badań uczonego rosyjskiego Wojejkowa, na którego wywodach opierał się Nałkowski, w Warszawie jest średnią pomiędzy różnicą tą na krańcach jej równoleżnika. Badania Romera jednak tę linję średnią odsuwają o dwieście kilkadziesiąt kilo-

metrów na Wschód, a tem zaznaczają wyraźny skok klimatyczny ku Wschodowi. Powodzie letnie na Zachodzie (na św. Jan), a wiosenne na Wschodzie są funkcją położenia górskiego lub nizinnego ich źródłowisk, i wobec tego nie stanowią same przez się o charakterze zachodnim lub wschodnim kraju. Stepy, istniejące w Polsce analogicznie do Wschodu i w przeciwstawieniu do Zachodu, jak wykazują badania uczonych amerykańskich, są z punktu widzenia klimatycznego już nie stepami, lecz przeżytkami florystycznemi dawnych stepów wszecheuropejskich.

III

Prof. Romer, jak widzieliśmy, uznaje rysy przejściowe Polski, jako kraju, lecz nie uważa ich za oryginalną jej cechę i tak wydatną, żeby sądzić można było, że „kraj nasz przedstawia mieszaninę form zachodnio i wschodnio-europejskich, że spotykają się one tutaj niby wędrowcy w bramie, dążący w strony przeciwne".

Krok za krokiem odbiera p. Romer grunt teorji przejściowości Polski i buduje nową, uzasadniającą przynależność ziem polskich pod względem przyrodniczym, nie mówiąc już o kulturalnym, do krajów Europy zachodniej. Wniosek ten, gdy z dziedziny nauki wychodzi na arenę publiczną jedynie może cieszyć społeczeństwo nasze, a za słusznością jego przemawiają gruntowne wywody.

Nie moglibyśmy się jednak oburzać na prof. Romera, jeżeliby jego badania naukowe doprowadziły do uznania na terytorjum polskim przejściowej mieszaniny form. Prof. Romer jednak, jakkolwiek nie zabrakło mu dowodów naukowych, jakkolwiek z pietyzmem odzywał się o pamięci mistrza gieografji polskiej,

w walce z teorją przejściowości uchwycił się niewłaściwego i przestarzałego oręża: że teorja ta nie zasługuje na poparcie przez wzgląd na „swe wyniki wychowawcze", ponieważ nie odgranicza Polski od Wschodu.

Dlaczego prof. Romer nie wspomniał o tym, co Nałkowski za życia odpowiedział na ten zarzut komu innemu:

„Gdyby nawet cecha przejściowości" była „zaprzeczeniem cech indywidualnych i samodzielności" Polski, „to i tak człowiek nauki powinien ujawnić ją, gdyż jego obowiązkiem jest przedewszystkim głoszenie prawdy"!

Mimo wszystko krytykować Nałkowskiego przecież wolno, Romer sam tego dowiódł, gdy zbijał teorję przejściowości na rzecz teorji przynależności Polski do Europy Zachodniej.

I z tym wnioskiem jego zgadzamy się.

Z drugiej strony wniosek ten z punktu widzenia teorji Nałkowskiego pozbawia kraj polski jako jednostkę gieograficzną, jedynego rysu charakterystycznego. Wobec tego Romer buduje teorję nową, odnajdując rys ten w tym, że ziemie polskie stanowią międzymorze, pomost lub przełęcz pomiędzy Baltykiem a morzem Czarnym, analogiczną do prowansalskiej, burgundzkiej lub morawskiej na Zachodzie i od nich niewiele dłuższą. Na zarzut ewentualny, że do tej przełęczy należy równocześnie z Polską Ruś-Ukraina, Romer odpowiada, że systemem rzecznym Dniestru i Dniepru złączona ona jest z Polską w wyższym stopniu, niż spojona wewnątrz siebie wobec poszczerbionej jarami wyżyny Podola. Tu też, za dorzeczem Dniepru, przechodzi względnie naturalna, wobec braku kanałów, granica ziem polskich.

Nie trudno zauważyć, że ta część pozytywna teo-

rji prof. Romera jest słabsza i mniej uzasadniona, niż negatywna, zwalczająca teorję przejściowości.

Sam prof. Romer spostrzega, że Polska równie mało jest drogą z północy na południe, jak z zachodu na wschód lub odwrotnie. Wnosił więc, że wola ludzka zbuduje pomost pomiędzy morzami Baltyckim a Czarnym na podłożu sprzyjających warunków przyrodniczych. Rzecz jasna, że to nie jest wniosek naukowy, lecz proroctwo optymistyczne, bo wprowadza dualizm. A nawet optymizm ten wydaje się nieco wątpliwym, ponieważ wnioskiem z niego byłoby orzeczenie, że Polska, jako jednostka gieograficzna, dopiero istnieć będzie, lecz dotychczas nie istnieje.

A nuż tymczasem zjawią się kanały na Wschodzie, nuż Ruś rozwinie się w całość samodzielną? Wówczas Polska i w przyszłości nie stworzyłaby jednostki gieograficznej?!

Smutne i niepewne są wnioski prof. Romera. A cały ich pesymizm pochodzi stąd, że prof. Romer przesadził brak „spojenia wewnętrznego” Rusi i związał Ruś z Polską systematem rzecznym nadto mocno w wieku kolei żelaznych i aeroplanów.

Polska i Ruś to dla gieografji dwa kraje: jeden o charakterze zachodnio-europejskim, morski, wilgotny, lesisty, z bukiem, — drugi o charakterze wschodnio-europejskim, lądowy, suchy, stepowy. z szarańczą.

IV

Znów nie mamy wyjścia z labiryntu sprzeczności. I nie znajdziemy dopóty, dopóki będziemy poszukiwali usprawiedliwienia dla zaliczenia Polski w poczet krajów. Powinniśmy zejść z stanowiska scholastycznego i szukać raczej przyczyn, dla

których Polska stworzyła ze siebie jednostkę gieograficzną. A na to znów da odpowiedź Nałkowski.

„Nie należy zapominać“, — mówi Nałkowski: „że człowiek ze swą działalnością jest też częścią składową kraju, i gdzie brak wybitnych granic naturalnych, tam działalność dziejowa człowieka wywiera wpływ na ich ustanowienie“.

Nie zawsze tak bywa: w Afryce, w Ameryce nie wszędzie działalność człowieka zdążyła wycisnąć na kraju swe wybitne piętno. Lecz na kulturalnym Zachodzie europejskim właśnie naród kraj tworzy.

V

Czy to wszystko jest gieografją?

Tak niedawno jeszcze wykładano nam ją, jako niepowiązany zbiór faktów, nazw, terminów pod mianem gieografji politycznej. A teraz rozpatrujemy jako kwestje gieograficzne współzależność zjawisk przyrodniczych, warunki pracy ludzkiej, oddziaływanie jej na przyrodę, analizujemy pojęcie kraju.

Prof. H. Pachoński uważa więc, że czas spojrzeć okiem objektywnego badacza na dokonany w łonie gieografji przewrót i pisze „Historję gieografji“. Temat to nie nowy, poruszany był już oddawna. I niestety prof. Pachoński nie napisał w swej książeczce nic nowego. Stanowi ona najwyżej wykład konspektywny najważniejszych z tej dziedziny faktów, całemu przewrotowi naukowemu w gieografji poświęca zaledwie 3 małe stroniczki (92—95) i pomija tam zupełnie Nałkowskiego! Resztę zaś broszurki wypełnia przedewszystkim historja odkryć gieograficznych. Tytuł książeczki wprowadza więc czytelnika w błąd,

a gieografji fizycznej, tak różnej od ogólnej, prof. Pachoński nie odgranicza od niej.

Oto jak prof. Pachoński określi nam historję przewrotu naukowego w pojmowaniu zadań i treści gieografji.

„Związek człowieka z przyrodą zajmował już starożytnych uczonych... O wiele więcej motywów w tym kierunku poruszył Karol Ritter... i stworzył nową naukę o człowieku, zwaną antropogieografją. Za tym kierunkiem poszli inni, jak... angielski uczony Buckle, który podniósł, że cechy fizyczne danego kraju... oddziałują... na rozwój cywilizacji mieszkańców... Ratzel... w swoich dziełach zajmuje się wpływem zjawisk fizycznych na człowieka... We Francji Elizeusz Réclus porusza nie tylko wpływ przyrody na człowieka, ale i odwrotną działalność... inni uczeni francuscy zajmują się znowu wpływem warunków gieograficznych na psychiczną stronę człowieka. Rosjanin Miecznikow obok innych kwestji porusza ważność czynnika czasu, który winien być uwzględniany przy badaniu związku między człowiekiem a przyrodą“.

Dodajmy, że w ostatnich czasach ogromnie wyrasta dział gieografji handlowej lub ekonomicznej, która bada właśnie oddziaływanie człowieka na przyrodę i jego przystosowywanie się do warunków, korzystanie z nich. Mamy już na tym polu zasłużonego pracownika w osobie p. Sujkowskiego. Nauka ta przenika do szkół i nie może przy umiejętnym prowadzeniu nie dawać świetnych wyników, zaznajamiając młodzież z dorobkiem ekonomicznym kultury ludzkiej.

Takie świetne wyniki oglądaliśmy właśnie na wystawie prac uczniowskich w szkole kupieckiej na Walicowie. Wśród zbiorów przyrodniczych, rysunków

i obrazów, robót laubzegowych, hodowli zwierzątek i ptactwa, rachunków buchalteryjnych, — a również niestety i albumów z markami i t. p., rzucały się w oczy przedewszystkim z precyzją wykonane przez uczniów mapy z zakresu gieografji ekonomicznej. Kierownik szkoły p. Milewski wyjaśnił, że stanowią one ilustracje do wypracowań samodzielnych uczniów klasy III (najstarszej) na wybrane przez nich tematy i na zasadzie odpowiedniej literatury. Olbrzymie mapy, wykonane czysto, ściśle, z ogromnym nakładem pracy, wprowadzały w podziw zwiedzających wystawę. Mapa przemysłu w Królestwie Polskim, jego rozmieszczenia i wartości, mapa własności ziemskiej, gęstości zaludnienia, żeglugi oceanowej, przemysłu angielskiego, rosyjskiego narzucały myśl, że szkoda byłoby nie zebrać ich i nie wydać w postaci atlasu dla użytku nie tylko młodzieży. Jeżeli, naturalnie, są oparte na świeżych i należycie skontrolowanych danych statystycznych.

Bo tu gieografja przypiera do statystyki. Pomienione prace uczniów to są już kartogramy statystyczne. Lecz gieografja ekonomiczna nie jest jeszcze statystyką. Statystyka, jakiekolwiek określenia nadawali jej dawniej, teraz jest przedewszystkim, a nawet wyłącznie, nauką o metodzie zbierania, użytkowania i krytyki liczb statystycznych, treści zaś faktycznej nie posiada, i może być używana zarówno w meteorologji, jak socjologji.

A więc gieografja dalej odmienia swą treść. Przewrót w niej zaczął się od odrzucenia balastu politycznego i traktowania przedmiotu, jako przyrodniczego. Teraz gieografja staje się coraz bardziej ludzką. Treścią jej staje się badanie związku pomiędzy człowiekiem a przyrodą, czyli warunków przyrodniczych życia ludzkiego i stosunku do nich człowieka.

Eklektyczny umysł Nałkowskiego wprawdzie łączył jeszcze kierunek przyrodniczy gieografji z antropogieograficznym. Swą „Gieografję Rozumową“ Nałkowski nazywał gieologją, a wpływ budowli bobrów na hidrografję lub wzgórz termitów na orografję kraju uważał za to współdziałanie sił przyrodniczych, które studjuje gieografja. Jednak to tylko wprowadza zamęt w gieografję i wcale nie upraszcza gieologji, która przecież nie ustąpi gieografji wzgórz termitów, skoro zajmuje się wyspami koralowemi i skamieniałościami zwierząt lub roślin. Nałkowski więc, choć uważał gieografję za „naukę ogniskową, centralną“, choć wprowadzał do niej działy astronomiczne i objaśnienia gieologiczne, nieraz orzekał, że właściwą treścią gieografji jest właśnie wzajemne na się oddziaływanie człowieka i przyrody,—z czym naturalnie zapożyczone od Richthoffena przeładowywanie gieografji faktami z gieologji ma niewiele wspólnego.

Nie może nie zastanawiać jednak nas fakt, że jeżeli konsekwentnie rozwiniemy ten punkt widzenia, jeżeli wysnujemy wszystkie wnioski logiczne z dzisiejszego pojmowania gieografji, jako nauki o współzależności człowieka i przyrody, to niepotrzebnym dla nas się stanie pojęcie t. zw. „gieografji szczegółowej“, która opisuje według poszczególnych krajów lub części świata tę walkę człowieka z przyrodą. Znacznie bardziej logicznym byłby podział gieografji na części takie, jak zależność człowieka od klimatu, wpływ kultury na roślinność, zdrowotność ludzi w zależności od warunków przyrodniczych i t. p. Jeżelibyśmy jednak koniecznie chcieli uwzględnić tu różnice terytorjalne, to wystarczyłoby nam stanowczo parę krajów z tych lub danych względów typowych, charakterystycznych. Lecz ponieważ stosunek człowieka i przyrody ulega

szybkim zmianom, niewątpliwie wolelibyśmy uwzględnić w naszym podziale kwestje czasu.

Tak, „gieografja rozumowa“ przyszłości nie będzie półwyspom, wyspom, rozgałęzieniom, pniom lądowym tyle przeznaczała uwagi, co teraźniejsza. Jeżeli temat gieografji spółczesnej będzie się logicznie i konsekwentnie rozwijał w obranym łożysku, gieografja stanie się nauką ogromnie zajmującą, „ogniskową, naturalną“, stworzy „syntezę wszystkich nauk“, lecz zerwie zupełnie ze swym punktem wyjścia i oprze się na historji.

Ta gieografja w logicznym rozwinięciu zasad Nałkowskiego, Romera i ich niemieckich mistrzów będzie studjowała właśnie i wyłącznie warunki i rozwój kultury ludzkiej.

Nie dziwimy się, że prof. Pachoński zaliczył do gieografów Buckle'a i Miecznikowa. Bo ta gieografja wymarzona Nałkowskiego już istnieje. To nie jest gieografja. To jest socjologja. Gdyż współdziałanie człowieka i przyrody to temat ściśle socjologiczny.

VI

A więc rozwój współczesny gieografji prowadzi ją z żelazną konsekwencją do unicestwienia.

Gdyby gieografowie nie byli nielogicznemi eklektykami, łączącemi sprzeczne zasady i światopoglądy w „harmonijną całość“, gdyby wysnuli ze swych założeń konsekwentne wnioski, ujrzeliby, że pracują nie nad odrodzeniem gieografji, lecz piszą przyczynki socjologiczne w nieco nieodpowiednim porządku terytorjalnym, zawsze zresztą lepszym od alfabetycznego; że ich dzieła to już nie gieografja i jeszcze nie socjologja.

Stoimy więc znów na rozdrożu. Cóż jest gieografja? Czyż znów znienawidzony przedmiot szkolny? Wykaz nazw, faktów, terminów, pozbawiony myśli przewodniej?

Odpowiedź na to damy, unikając aprjorystycznych określeń scholastycznych. Postaramy się ją wysnuć nawet nie z teorji Rittera, Richthoffena, Ratzla, Romera i Nałkowskiego. Przyjrzymy się zwyczajnie treści gieografji.

Wszelkiej gieografji: ogólnej i szczegółowej, politycznej i ekonomicznej, szkolnej i naukowej, dawnej i spółczesnej. Pominiemy tylko gieografję fizyczną, która wyodrębniła się już oddawna w osobną całość naukową i dąży, zdaje się,—jak tego pragnął Nałkowski—do zlania się z gieologją.

Coś łączy tę różnolitą gieografję w jedną całość, jest jakaś przyczyna, dla której nazwa jej stosuje się do odmiennych i sprzecznych kierunków naukowych, coś jest wspólnego pomiędzy niemi wszystkiemi, czego nie ominie żadna książka gieograficzna.

Tą wspólną rzeczą jest mapa.

Możemy sobie wyobrazić gieografję bez państw i bez danych gieologicznych, bez pomostów i bez przejściowości, bez miejscowości historycznych i bez współdziałania człowieka i przyrody, — lecz nie możemy sobie wyobrazić gieografji bez mapy.

Dlatego właśnie tak nienaturalnym wydało się nam rozwinięcie do krańców logicznych współczesnej teorji gieograficznej o tym współdziałaniu, że może pozbawić gieografję mapy.

Bo z tego punktu widzenia, że gieografja jest nauką o wzajemnym stosunku człowieka i przyrody wcale nie wpływa niezbędność dla niej kreślenia map. Dlatego też gieografowie współcześni nie mogli być konsekwentnemi w snuciu wniosków ze swych zało-

żeń. Dlatego Nałkowski obszerny dział swej „Gieografji Rozumowej“ poświęca teorji mapy, choć tam niema ani człowieka ani przyrody. Ale teorja mapy nie jest dodatkiem do gieografji. Ona jest jej główną i jak dotąd jedyną, ściśle określoną przez wszystkich gieografów i ściśle naukową treścią.

Gieografja więc jest teorją mapy, metodą jej stosowanie.

Podobne do gieografji koleje przeżywała statystyka. Niegdyś zbiór przygodnych liczb i wyliczeń o ludności, stała się w teorji Queteleta „nauką ogniskową, centralną“, złączyła wszystko, wszystko tłumaczyła, wszystkie dziedziny wiedzy syntezowała i dzierżyła w swej mocy. Lecz zapał twórców statystyki naukowej ochłonął, i z niego zrodziła się dzisiejsza teorja zbierania, użytkowania i krytyki liczb, snutych z badań masowych. A z jej łona wylęgające się liczby i wnioski z nich stanowią bądź socjologję, bądź ekonomję, bądź metodologję, bądź medycynę, bądź „gieografję ekonomiczną“,—głównie, naturalnie, socjologję, lecz już nie statystykę.

I gieografja w ręku utalentowanych mistrzów ze zbioru przygodnych faktów, nazw i terminów stała się takąż syntezą wszystkich nauk, a określenie jej, zarówno jak Queteleta dla statystyki, zrobiło z niej w konsekwencji socjologję. Bo to niedorozwój socjologji był główną przyczyną, dla której wszystkie dziedziny wiedzy pragną ją zastępować — u Buckle'a historja, u Queteleta statystyka, u Nałkowskiego—gieografja.

Lecz przesada ta również powinna zniknąć, a dla gieografji, jak dla statystyki, powinny być wyznaczone właściwa rola i stanowisko.

A to stanowisko wskazuje jej mapa.

Mapa jest potrzebna wszędzie. W opisach podró-

ży i krajów, w astronomji, w gieologji, gieografji fizycznej, w botanice i zoologji, w statystyce i w historji. Opracowując narówni z statystyką metodę badań, uplastyczniając zjawiska na mapie, jak statystyka na liczbach, gieografja, stając się metodą mapy, narówni z historją i z statystyką, przysłuży się i do powstania socjologji.

Wykształcenie ogólne musi zaznajomić człowieka z teorją mapy, ponieważ w każdej prawie dziedzinie wiedzy staje się ona nieodzownym narzędziem pracy i niezbędną ilustracją.

Gieografja to nie sama kartografja, to nie tylko sztuka układania map. W znaczeniu teorji mapy ma ona zadania liczne i obszerne działy.

Przedewszystkim studjuje ona — w zupełnej i naukowej zależności od astronomji — położenie gieograficzne: wyjaśnia pojęcie długości, szerokości, tłumaczy linje równika, zwrotników, kół biegunowych, mierzy odległości na ziemi, wysokość i poziom lub głębokość mórz.

Dalej przenosi dane te na globus i ustanawia konwencjonalne ich oznaczanie, wyjaśnia pojęcie skali, rozpłaszcza globus i rozpatruje systemy oznaczania ziemi na płaszczyźnie, buduje mapę o 3 wymiarach — reljef, uczy oznaczać na mapie wszelkie dane, co w danym wypadku potrzeba: odległości, drogi, granice, przyrodę, aż dochodzi do przenoszenia na mapę liczb statystycznych, czyli do kartogramów.

Wreszcie przechodzi do historji mapy czyli do odkryć gieograficznych z jednej strony, do doskonanalenia się ludzi w mierzeniu i oznaczaniu kształtów lądów na mapie z drugiej. W tym dziale należą się wzmianki i teorjom gieograficznym wraz z ich wybitnemi twórcami.

To jest gieografja właściwa, nauka o położeniu

gieograficznym, o mapie gieograficznej, o odkryciu gieograficznym i może jeszcze o terminie gieograficznym, o tej właściwej gieografji, dla której przydomek gieograficzny jest naturalny i od wieków istnieje. Wsparta o astronomję, gieometrję, gieodezję i kartografję sama ona wesprze dziedziny wiedzy, korzystające z usług mapy, nauczy z niej korzystać i nie pomijać, lecz uprzywilejować ją w nauczaniu szkolnym gieografji.

Oto dlaczego książki o odkryciach gieograficznych, opisujące, jak stopniowo człowiek posiadł znajomość mapy oblicza ziemskiego, mają dla gieografji znaczenie większe od najlepszych podręczników szkolnych. Mieliśmy dotąd w tej dziedzinie ładną, choć nadużywającą kwestji moralności i religji w wyprawach naukowych, książkę Anczyca. Teraz przybyły konspektywna „Historja gieografji“ prof. Pachońskiego i I tom pięknie pomyślanej i napisanej książki d-ra M. Gawlika pod tytułem „Dzieje odkryć gieograficznych“ z Bibljoteki Macierzy Polskiej.

Niech młodzież, pragnąca poznać gieografję, czyta te właśnie książki. Szkolna zaś gieografja nauką stać się nie może i nie stanie się. Na jakichbądź teorjach osnuta, zawsze zostanie ona bezładnym zbiorem przygodnych wiadomości z różnorakich dziedzin—Bedekerem, encyklopedją gieograficzną, taksą dorożkarską, lecz nie nauką.

Wł. W.

Próba reformy wychowania przedszkolnego

przez

Marję Laskowiczównę.

Wśród ciężkich warunków życia, ściskającego nas żelaznemi okowami, pozostała nam jeszcze dziedzina, gdzie mamy prawie zupełną swobodę czynu: jest to obszar wychowania domowego, przedszkolnego, okres, który stanowi zwykle o całej *przyszłości* dziecka.

Rodzice to kładą podwaliny pod budowę, którą szkoła, a przedewszystkim życie dalej prowadzić będzie.

Ale i w tej rodzinnej ostoi, która u nas stokroć ważniejsze niż gdzieindziej ma znaczenie, często więcej od okoliczności zewnętrznych bruździ nam nieumiejętność rodziców lub niedostateczne przejęcie się ważnością zadań wychowawczych.

Im silniejsze burze wstrząsają ścianami naszych domostw, tym większa pieczołowitość otaczać powinna okres, który przygotować ma nowe zastępy zdolne borykać się z przeciwnościami i mimo wszystko posuwać życie naprzód.

Wychowawcy jednak, zbyt mało liczą się z postulatami pedagogiki współczesnej i rzadko zapewniają warunki rozwoju tym siłom i zdolnościom duszy

dziecięcej, które składają się na wytworzenie jednostki dzielnej a przedsiębiorczej, pełnej ducha inicjatywy i energji życiowej: przeciwnie, pierwiastki czynne, twórcze bywają raczej przez wadliwy system wychowania tłumione lub też silnemu ulegają zboczeniu.

Wiele czynników prywatnej i społecznej natury staje na przeszkodzie normalnemu rozwojowi dziecka, któremu cały tryb życia współczesnego nie sprzyja również bynajmniej: przyśpieszone jego tętno, zapamiętały wyścig o grosz, wytwarza atmosferę gorączki i newrozy, w której paczą się i więdną młodziutkie organizmy.

Mały światek dziecięcy, to zazwyczaj tylko parodja, przedrzeźnienie wielkiego świata dorosłych, którzy nieopatrznie wciągają dzieci w wir własnych przeżyć, niezdrowo podniecających przyjemności i zabaw, nawet sensacyjnych wypadków dnia... To też nie mamy już dzieci! Dzieciństwo „sielskie, anielskie“ kryje się gdzieś może w oddalonych zakątkach: nasi malcy to przeważnie minjatury, a częściej jeszcze karykatury dorosłych z ich nudą i przesytem, z głodem silnych wrażeń i choremi nerwami; to małe przemądrzałe istotki pełne chaotycznych wiadomości, niezaradne i niedołężne, pozbawione chęci do fizycznego i umysłowego wysiłku.

Takiemi czyni je wychowanie, lekceważące wymagania psychiki dziecięcej.

Zdrowe dziecko przynosi z sobą całe skarby sił duchowych i fizycznych; dąży naturalną drogą do ich wyzwolenia: jego niestrudzona ruchliwość, chęć działania, nienasycona ciekawość—to objawy wrodzonych popędów, w których tkwi ziarno najcenniejszych zalet, cechujących ludzi pracy i czynu. W ciągłym ruchu ćwiczy malec swe mięśnie, zaprawia zmysły do imania wrażeń świata zewnętrznego; jego niespokojne

rączki chciwie chwytają różne przedmioty otoczenia, które nie tylko chętnie obserwuje, lecz z rozkoszą różnym próbom i przeróbkom poddaje. Te pierwsze objawy *badawczości i popędu twórczego*, wywołują zwykle niezadowolenie starszych: prozaicznie „śmieceniem i psuciem“ nazywane, dają pochop do zawracania dzieci z ich naturalnej drogi rozwoju. Zamiast stworzyć warunki, w którychby mogły bez *szkodzenia komuś lub czemuś* uprawiać tę naturalną gimnastykę ciała i umysłu, wprowadza się je na tor zgoła niewłaściwy, do umysłowej i moralnej *bierności* wiodący.

Sztuczne sposoby zajmowania i bawienia dzieci, odrywają ich uwagę od otaczającej przyrody, niezmierna mnogość cacek, przyjemności, a następnie opowiadań, czytanek przyzwyczaja do biernego przyjmowania wrażeń, sprowadza lenistwo ciała i myśli, zanik pomysłowości, upodobania do roli czynnej.

Oczywista krzywda dzieje się dziecku, a miary złego dopełnia wielce rozpowszechniona chęć przyśpieszenia jego rozwoju, echo gorączkowego pośpiechu, przenikającego wszystkie dziedziny życia!

Grzech ten popełniają zarówno rodzice jak i większość zakładów naukowych: dziecko w nich nie rozwija się *samo*, lecz *rozwijane* a raczej *uczone* jest forsownie przy pomocy pogadanek, okazów, postępowych i niepostępowych środków nauczania. Wrażenia zmieniają się jak w kalejdoskopie, jedno zaciera drugie: płytkość myśli i uczuć, powierzchowność, najistotniejsze znamię naszej umysłowości, staje się w zaraniu dni udziałem dzieci. Jeśli „gienjusz jest wytrwałą cierpliwością“ to wychowanie robi wszystko co może, by do rozwoju gienjalnosci nie dopuścić.

Przebywanie w środowisku zbyt złożonym, wśród

wielkiej ilości towarzyszy, wychowanie zbiorowe, niwelujące jednym strychulcem indywidualne właściwości malców, tym większe przedstawia niebezpieczeństwo, im młodsze dzieci padają jego ofiarą.

Compayré, uznając wielkie zasługi Froebla, zaznaczą, że „odsuwał on dziecko od przyrody żywej, wkładał mu do ręki gieometryczną bryłę zamiast żywej rośliny lub zwierzątka“. Zarzut ten słusznie uczynić można ogółowi wychowawców; odsuwają oni dzieci nietylko od przyrody żywej, lecz od naturalnych zajęć, swobodnej zabawy, której znaczenia nie doceniają. Zapatrzeni w książkę, sztuczne pomoce naukowe, nie widzą, że samorzutna zabawa dziecięca, to najdzielniejszy środek harmonijnego rozwoju jego władz cielesnych i duchowych, to naturalna sprężyna, która pobudza do działania, wydobywa na jaw cały wewnętrzny świat dziecka, wzbogacając go jednocześnie coraz nowemi zdobyczami i doświadczeniami.

Życie idzie naprzód: reformy potrzebne są we wszystkich dziedzinach wychowania. Nie może ono być szkołą bierności, polem walki z twórczemi pierwiastkami ducha ludzkiego!

Nadzieję lepszej przyszłości niosą nam zakłady nowego typu, usiłujące wcielić racjonalne wymagania pedagogiki współczesnej.

Z radością powitać możemy u nas próbę dokonaną w tym kierunku.

„Dom Dziecięcy“, założony w październiku 1911 r. w Warszawie ma na celu stworzenie najodpowiedniejszych warunków, gdzieby normalnie a swobodnie rozwijać się mogły dusza i ciało dziecka od lat 5—9. Nie wychodząc z ram życia rodzinnego, pragnie on dać wzór, w jaki sposób usunąć można błędy pospolicie przez wychowawców popełniane, a zdrowie

---

[1]) „Ruch Pedagogiczny“ № 4.

fizyczne i moralne młodego pokolenia na wielki szwank narażające.

Warunki higjeniczne „Dom Dziecięcy“ wysuwa na plan pierwszy i doprowadza do możliwej doskołości. Powietrza, słońca, przestrzeni mają tu dzieci więcej, niż w niejednym zamożnym domu rodzicielskim.

Można powiedzieć, że wentylacja jest ciągłą, częste wietrzenie i pozostawianie otworem okien w pokoju, sąsiadującym z salą zajęć, utrzymuje wciąż dopływ świeżego powietrza.

W szatni znajduje się urządzenie wodociągowe, które dostarcza trzech strumieni do mycia rąk, oprócz tego urządzony jest mały wodotrysk, w rodzaju przyborów do picia wody, demonstrowanych na zeszłorocznej wystawie higjenicznej w Dreznie. Cienka struga, bijąca na nieznacznej wysokości do góry, pozwala dzieciom pić z łatwością bez użycia naczyń, co oczywiście chroni malców od zarażania się.

Urządzenia zakładu nie są jeszcze skompletowane; niektóre ulepszenia programem objęte wprowadzane będą w miarę wzrostu funduszów, jakich utrzymanie zakładu wymaga.

Stopę wydatków podnosi niezmiernie okoliczność, że w obszernych pokojach dzieci przebywają małemi grupkami od 2 do 5; ma to, jak zobaczymy niżej, inne jeszcze, nietylko zdrowotne znaczenie.

Mury zakładu służą dzieciom za schronienie tylko w czasie niepogody lub wielkiego zimna; poza tym pracują one i bawią się w ogrodzie lub ruszają na dalszą wycieczkę.

Zgodnie z żądaniem wielkich myślicieli wszystkich czasów „nowe wychowanie“ obala sztuczne przegrody, dzielące dziecko od natury, która staje się jego głównym, niezastąpionym mistrzem.

W wyborze środków działania „Dom Dziecięcy“ odbiega daleko od norm przyjętych powszechnie, zbliża się raczej do typu nielicznych dziś jeszcze „Szkół Pracy“, których myśl przewodnia, „nauczanie przez działanie“, wywoła, mamy nadzieję, w niedalekiej przyszłości prawdziwy przewrót na wszystkich stopniach nauczania.

Tę doniosłą, płodną w następstwa zasadę stosuje „Dom Dz.“ w całej rozciągłości.

Dziecko istotnie „uczy się“ tu i „działa“ na każdym kroku w zabawie i przy pracy. Obie te formy jego zajęć spotykają się nieraz i zlewają ze sobą, gdyż zabawa dla malców jest naśladowaniem, a zarazem początkiem wszelkiej działalności.

Obie (zabawa i praca) posiadają te same ważne kształcące pierwiastki: pobudzają do działania mięśnie i system nerwowy dziecka, ćwiczą jego siły cielesne i duchowe, wyrabiają zręczność, koordynację ruchów, szybkość orjentowania się, poczucie własnej siły, wzbogacają wiedzę dokładnemi, opartemi na doświadczeniu pojęciami, wyzwalają wreszcie najcenniejszą iskrę bożą — siły twórcze, tak często nieumiejętną ręką wychowawcy tłumione.

Podstawą i punktem wyjścia wszystkich zabiegów wychowawczych „Domu Dziecięcego“ jest osobista, samorzutna działalność dziecka.

Przy każdej czynności wysnuwa ono z siebie plan działania, własnemi sposobami stara się dojść do zamierzonego celu, a dążąc do niego zdobywa się na coraz nowe pomysły, samo poprawia własne omyłki, m y ś l i, d z i a ł a, t w o r z y...

Wychowawczyni nic nie narzuca, nie dyktuje: usuwa tylko z drogi dziecka trudności, przechodzące jego siły, zapomocą swobodnej rozmowy uświadamia w nim i porządkuje nabytki umysłowe, zdobyte przy

tych samodzielnych zajęciach, a wciąż trzyma w rękach niewidzialną nić przewodnią, która wszystkie czynności malców w jedną planową łączy całość.

Składają się na nią zajęcia bardzo różnorodne.

Zabawy samorzutne, gry ruchowe, samodzielne obsługiwanie siebie samych, roboty ogrodowe i ziemne, praca ręczna: struganie, lepienie z gliny, rysunek, śpiew, pogadanki okolicznościowe wypełniają dzieciom czas, spędzany w zakładzie od 10—2 rano i od 4—7 po południu.

Zabawy samorzutne — to częstokroć wcielenie dziecięcych pomysłów, które powstały w małych główkach pod wpływem świeżych wrażeń lub wspomnień. Oto niedawno odbyta wycieczka rodzi w nich chęć zabawienia się w „statek“. Przygotowania trwają długo, nieraz dni kilka, wymagają przeróżnych robót ręcznych; budowa statku zmusza do strugania, klejenia, przymierzania; marynarze ulepieni są z gliny; żagle, chorągwie uszyte z płótna, na szczycie masztu widnieje misternie ulepione gniazdo jaskółki. Statek gotów, ale gdzie rzeka? Nic łatwiejszego! Malcy rzucają się do robót w ogrodzie, kopią łożysko, usypują brzegi, obserwują spadek wody, przypominają sobie ryby, zastanawiają się: „jak też one mogą żyć w wodzie“. Po wyczerpaniu tego tematu, błyska nowy pomysł: trzeba zrobić tunel, mosty. Przytym nasuwa się ciekawa niezmiernie kwestja: „czy można obejść się bez robotników, czy wszyscy mogą być inżynjerami?“

Tak jedno zajęcie wypływa z drugiego, a wszystkie prowadzą do zdobycia naturalną drogą pojęć, wchodzących w skład różnych umiejętności i stosunków życiowych. Od pomysłów zabawy, zawierającej pierwiastki pod względem moralnym szkodliwe, np. gra w wojnę, szpiega, złodzieja, dzieci są zręcznie odwodzone, a inicjatorowie podlegają całemu szeregowi

specjalnych wpływów wychowawczych, które prostują spaczone pojęcia, wykorzeniają drapieżne instynkty.

Roboty, wymagające pozycji siedzącej, przeplatane są grami ruchowemi, w których kilka grup dzieci bierze udział.

Zabawy tak zwane fantastyczne stanowią ilustrację scen widzianych lub też powiastek, wierszyków, które dzieci słyszały.

Obsługiwanie siebie samych jest czynnością obowiązkową i wykazuje całą niezaradność dzieci z niedołęstwem graniczącą: nie umieją zapiąć guzika, włożyć i zdjąć obuwia; obranie pomarańczy—to trudność nie do przebycia, wymagająca specjalnych ćwiczeń i wskazówek.

Po przełamaniu jednak pierwszych lodów malcy niezmiernie szybko nabierają wprawy i chęci do służenia sobie samym; nabytą w zakładzie samodzielność przenoszą do domu, gdzie energicznie odrzucają nieproszoną pomoc zbyt troskliwego otoczenia.

Śpiew, rysunek, wyroby z tektury, klocków, rafji i t. d., łączą się najściślej z całokształtem uplanowanych przez same dzieci zajęć; nie przechodzą nigdy w automatyczną dłubaninę, bezmyślne zabijanie czasu.

Według słów programu personel zakładu czuwa, by „zajęcia przechodziły stopniowo od prostych do złożonych, od znanych do nowych, od osobistych do zbiorowych, od samorzutnych do zorganizowanych na stałe, od bezplanowych i dorywczych do uplanowanych i ciągłych, od zabawy w pracę do pracy“.

Zajęcia te same przez się bynajmniej celu nie stanowią, to środek tylko, narzędzie do rozwinięcia psycho-fizycznej sprawności. Materjalny wynik pracy ma tu znaczenie całkiem podrzędne.

Wbrew przyjętemu zwyczajowi „Dom Dziecięcy“ żadnych robótek „na pokaz“ przedstawić nie może, do

popisu na żadnym polu nie staje. Wogóle nie wchodzi on w żadne kompromisy; nie schlebia próżności rodziców, którzy popisowy repertuar, bezwartościowy balast fakcików i wiadomostek cenią nieraz wyżej, niż prawdziwie integralny rozwój władz dziecka.

Obawiać się nawet można, że to nieliczenie się zupełne z popisową stroną zajęć dziecięcych, zaciąży na powodzeniu instytucji: gruntowność, brak wszelkiego afektu nie popłaca, niestety, nawet wśród godnych poważnego traktowania spraw wychowawczych.

Nowy zakład ten tylko oceni należycie, kto zna fizyczne i duchowe potrzeby dziecka i wie, jak w dziejach wychowania zaspokoić je usiłowano, kto wnikał głębiej w myśl zasadniczą nowoczesnych usiłowań pedagogiki, żeby wszelkie zmiany w wychowaniu dokonywały się na drodze rozwoju naturalnego, w warunkach, jak najbardziej sprzyjających kulturze indywidualnej i zbiorowej.

Ale ocena z tego stanowiska wymaga gruntownej, fachowej znajomości rzeczy. Dość wszakże choć pobieżnie zestawić to wszystko, co się robi dla dziecka w domu i szkole z tym, czego „D. Dz.“ dostarcza dla wzmożenia sił cielesnych i duchowych, żeby mu poważne miejsce obok szkół zreformowanych w Europie wyznaczyć.

Sam widok urządzeń wewnętrznych budzi w zwiedzającym pewne zdziwienie: pokoje jasne, wesołe, pełne słońca, lecz ściany puste, poza kilkoma wartościowemi obrazami niema tam nic... żadnych okazów, robótek, nic, czymby błysnąć, zaimponować było można...

Pomoce naukowe leżą w ukryciu, wychodząc z niego tylko wówczas, gdy są istotnie przy rozmo-

wie z dziećmi potrzebne; mają one zresztą rolę zupełnie podrzędną.

Wiemy już, że przyroda i życie stanowią tu główne czynniki wychowawcze, a dzieci nie są od nich oddzielane ani murem, ani książką, tym mniej słowem i osobą wychowawcy, ułatwia on im tylko bezpośrednie zetknięcie ze źródłem wiedzy.

Rozmowy, które przy tej sposobności z niemi prowadzi, w niczym nie przypominają szablonowych „pogadanek“ w pospolitym tego słowa znaczeniu.

Nie są to przeplatane pytaniami wykłady, jak bywa zwykle, lecz swobodna wymiana myśli z 1, 2 lub 3 dzieci, najściślej przystosowana do ich umysłowego poziomu, zależna od nasuwającej się okoliczności, umiejętna pomoc zzewnątrz na trudnej drodze, wiodącej do poznania. Tak rozmawia, raczej powinna rozmawiać ze swym dzieckiem każda rozumna matka, a właśnie „D. Dz.“ wielu rysami obraz życia rodzinnego przypomina. Potrafił on nawet osiągnąć właściwość, która była dotąd wyłącznym przywilejem domowego ogniska: sposób kształcenia indywidualny, a nie masowy ściśle zazwyczaj z trybem zajęć szkolnych związany. Dzieci nie ulegają tu hodowli koszarowej, nie podciągane są pod jeden, niwelujący ich właściwości strychulec. W większe gromadki łączą się tylko niekiedy dla wspólnej pracy lub zabawy; zwykle przebywają w bardzo małych grupkach od 2 — 5 pod okiem wychowawczyni, która obcuje z niemi swobodnie jak matka, ma sposobność poznać je najdokładniej i stosować wszelkie zabiegi wychowawcze do wrodzonych właściwości małych osobników. Troska o rozumne pielęgnowanie ich cech indywidualnych przenika, jak widzieliśmy, cały zakład.

Ta sama naturalna droga, jaką wychowaniec osiąga nabytki umysłowe, prowadzi go do pojęć i przy-

zwyczajeń moralnych. Wynikają one ze stosunków z otoczeniem, z własnych doświadczeń dziecka, odczuwającego złe i dobre skutki swego postępowania. Najważniejszym czynnikiem jest tu atmosfera, panujący w zakładzie system, który uwzględniając w wysokim stopniu naturalne potrzeby dziecka, nie pozwala tym samym zboczyć im na manowce. Zdarza się, że rodzice poznać wprost nie mogą swych rozkapryszonych malców w czasie, który oni tu spędzają. Swobodny i z naturą dziecka zgodny tryb życia sprawia, że wychowańcy już po 2, 3 tygodniach pobytu w zakładzie czują się w nim zadowolone, a nieraz szczęśliwe; w dnie świąteczne z utęsknieniem myślą o powrocie do „swego kochanego „Domu Dziecięcego“.

Ideą kierowowniczą zakładu jest zasada dobra powszechnego, która skupia w sobie wszystkie wpływy wychowawcze kierowników.

W nieznacznych lecz ciągłych dawkach, zaszczepiają oni małym członkom tej dużej rodziny poczucie braterstwa, sprawiedliwości, prawa, obowiązków względem innych i wszystko opromieniającego współczucia.

W wykształceniu estetycznym zakład posługuje się dwoma środkami: poczucie piękna rozbudza przez zwracanie uwagi dzieci na piękno w przyrodzie, w dziełach ludzkich i w życiu codziennym; twórczość zaś estetyczną kształci zapomocą rysunku, lepienia z gliny, wycinania z papieru i budowania z klocków. Wszelkie obrazy do nauki poglądowej posiadają wysoką wartość artystyczną.

Darzymy baczną uwagą zagraniczne instytucje nowego typu, zgrzeszylibyśmy więc ciężko, przechodząc obojętnie, koło próby dokonanej u nas w tym

kierunku przez gruntownego znawcę nauki i sztuki wychowania.

Względnie wysokie koszty utrzymania zakładu nie pozwalają obecnie na jego spopularyzowanie: jest to nieodłączna cecha wszelkich instytucji nowego typu, nie osłabia to jednak bynajmniej ich znaczenia. Są to drogowskazy, za któremi prędzej czy później pójść muszą ulepszenia i zmiany w wychowaniu domowym i szkolnym.

„D. Dz.“ jako pierwowzór, urządzony w mieście, potrzebuje sum większych, lecz zasady jego i metoda, obejmując szersze kręgi, mogą być wcielone tańszym kosztem; założenie zakładu podobnego na wsi lub w okolicy podmiejskiej, gdzie mówiąc nawiasem najwłaściwsze jest dla nich miejsce, odrazu zmieni stopę wydatków.

Z drugiej strony jest rzeczą jasną, że w tej najważniejszej ze spraw społecznych, jaką jest wychowanie, nie możemy szczędzić ofiar ani kosztów, gdy wiodą one do przerzucenia mostu między przyświecającym nam z wysoka ideałem a praktyką życia.

Jeśli pomyślnie poczęta reforma wychowania znajdzie oddźwięk w społeczeństwie, to wśród młodego pokolenia niewątpliwie wzrastać będą szeregi tych, co nam zbliżają lepszą przyszłość, w której najdoskonalsze instytucje wychowawcze staną dla wszystkich otworem.

Marja Laskowiczówna.

Warszawa.

Wrażenia z gienewskiej szkoły ludowej[1])

przez

Romanę Maliniak-Libkind.

Mówiąc o szkole szwajcarskiej, mamy na myśli najczęściej szkołę, jeżeli nie wzorową, to posiadającą w każdym razie wiele stron dodatnich. Zapominamy jednak wtedy, że ustrój szkół w Szwajcarji wogóle bynajmniej nie jest jednolity i zależy w każdym poszczególnym kantonie od jego specyficznego ustroju.

Dla przykładu weźmy czas trwania nauki obowiązkowej. W kantonie Gienewskim obowiązkowa nauka trwa od 6-go do 15-go roku życia i obejmuje 6 klas szkoły ludowej, t. zw. „Ecole primaire". (O ile uczeń, mając lat 15, jest dopiero w klasie 4-ej lub 5-ej, na żądanie uwalniają go przed skończeniem szkoły). W kantonie Vaud nauka obowiązkowa trwa do 16-go roku życia i obejmuje 6 klas szkoły ludowej, zaś w kantonie Aargau — 8 lat bez względu na ilość skończonych klas. W tymże kantonie każda gmina ma

---

[1]) Artykuł niniejszy, z którym się nie zawsze zgadzamy, drukujemy na całkowitą odpowiedzialność autorki.

(Red.)

dużą swobodę działania w zakresie spraw szkolnych.

Jeżeli weźmiemy, jako inny przykład, nauczanie religji, to i tu się okażą różnice wybitne. W kantonie Gienewskim, jedynym, w którym istnieje rozdział kościoła od państwa, nie uczą religji wcale, a w kantonie Fryburskim uczą jej księża. W kantonie Aargau, w szkole średniej, w klasach niższych, zdarza się, że historji biblijnej uczy nauczyciel historji, a w klasach wyższych również osoba świecka ma wykład historji religji dla wszystkich uczniów bez różnicy wyznania.

Nie należy więc, mówiąc o szkołach szwajcarskich, przeoczać faktu olbrzymich różnic pomiędzy szkołami różnych stopni, różnego typu i w różnych kantonach. Niema w Szwajcarji jednej instytucji centralnej, którąby dążyła do ujednostajnienia programów szkolnych, niema ministerjum oświaty, gdyż tak zwany „Schulrat“ (Rada szkolna“) [1] kontroluje działalność politechniki zuryskiej, jedynej szkoły ogólnoszwajcarskiej, związkowej, i na czele jej nie stoi minister. Instytucji, kierujących sprawami szkolnemi jest mniej więcej w Szwajcarji tyle, ile jest kantonów i różnią się one bardzo pomiędzy sobą.

Nie mam więc zamiaru charakteryzowania szkoły „szwajcarskiej“, chcę mówić o wrażeniach, jakie wywarło na mnie zwiedzanie jednej z gienewskich szkół ludowych („Ecole primaire“) t. zw. od dzielnicy, w której się znajduje, „Ecole de la Roseraie“.

O pozwolenie zwiedzania szkoły trzeba się starać w departamencie oświaty [2]), otrzymuje się je zwykle na przeciąg jednego tygodnia. Pozwolenie takie otrzymałam na wiosnę 1911 r.; chodziło mi specjalnie o nau-

---

[1]) Siedzibą jej jest Zürich.

[2]) Najwyższa władza szkolna w kantonie.

czanie przyrody, udało mi się jednak być tylko na dwuch lekcjach, gdyż o tej porze, w maju, jak objaśnił dyrektor, lekcje przyrody się kończą wobec zbliżających się egzaminów. Pozwolono mi szkołę zwiedzać na jesieni ubiegłego roku szkolnego 1911/12 i wtedy już bywałam na wszystkich lekcjach.

Zanim jednak przejdę do szczegółowego opisu oddzielnych lekcji, podam ogólny rozkład zajęć. Rozkład ten, obowiązkowy dla wszystkich szkół ludowych w kantonie gienewskim, czerpię z oficjalnego: „*Programme de l'enseignement dans les écoles primaires du Canton de Genève. Adopté par le Département de l'instruction publique pour les années 1905 à 1911*“. [1]) (Patrz str. 85).

Rzecz uderzająca w programie już na pierwszy rzut oka, to różnica w rozkładzie zajęć dla chłopców i dla dziewcząt. Dzieje się tak dla tego, że dziewczęta mają specjalny 4-o, a w 6-ej klasie 5-godzinny kurs robót ręcznych, ponieważ w sumie mają również jak chłopcy 30 godzin zajęcia tygodniowo, więc owe 4 godziny wyłączone są z programu dla chłopców, naprz. w klasie 4-ej kosztem 1 godziny języka ojczystego, 1 godziny arytmetyki, 1 godziny rysunków i 1 godziny gieometrji (na 2 godz.). W szóstej klasie (d. 12—13 l.) chłopcy posiadają t. zw. naukę o obowiązkach obywatelskich (Instruction civique) 1 godz.—czego dziewczynki wcale się nie uczą.

Drugą rzeczą dziwną jest włączenie przyrody do nauki języka ojczystego, a przecież w 4, 5 i 6-ej klasie dzieci uczą się botaniki, zoologji i fizyki. We wszystkich klasach nauka przyrody figuruje jako nauka o rzeczach. Dla przykładu przytaczam **program**

---

[1]) Nowy program miał się ukazać pod koniec roku szkolnego 1911/12.

Rozkład zajęć w tygodniu podług przedmiotów.

	1-y rok		2-gi rok		3-ci rok		4-ty rok		5-ty rok		6-ty rok	
	Dziew.	Chłop.	Dziew.	Chłop.	Dziew.	Chłop.	Dziew.	Chłop.	Dziew.	Chłop.	Dziew.	Chłop.
Język ojczysty: Nauka o rzeczach. Czytanie. Recytowanie. Gramat. Ortografja. Dyktando. Wypracowania.	9 3 2 } 14	9 4 2 } 15	9 3 2 } 14	9 4 2 } 15	7 3 2 } 12	8 4 2 } 14	5 4 2 } 11	5 5 2 } 12	3 4 2 } 9	3 5 2 } 10	3 4 2 } 9	3 5 2 } 10
Arytmetyka	4	5	4	5	4	5	4	5	3	4	3	4
Rysunki i roboty ręczne	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3
Gieometrja	—	—	—	—	—	—	1	2	1	2	1	2
Niemiecki	—	—	—	—	—	—	1	1	2	2	2	2
Gieografja	—	—	—	—	—	2	2	2	2	2	2	2
Historja	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2	2	2
Nauka o obowiązkach obywatelskich (Instruction civique)	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
Kaligrafja	2	3	2	3	2	2	1	1	1	1	—	—
Muzyka	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Gramatyka	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Roboty ręczne (dziewczęta)	4	—	4	—	4	—	4	—	4	—	5	—
Razem	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

szczegółowy tej t. zw. **nauki o rzeczach,** obejmuje on:

W pierwszym roku nauki: (dz. 7—8 l.) Klasa I. 1. Pogadanki o przedmiotach z otoczenia dziecka. 2. Ciało ludzkie. 3. Ubranie. 4. Pożywienie. 5. Mieszkanie i sprzęty. 6. Klasa i to co się w niej znajduje. 7. Ulica. 8. Powietrze. 9. Woda. 10. Zwierzęta. 11. Rośliny. 12. Elementarne wiadomości z higjeny. Czystość. 13. Pogadanki moralne.

W drugim roku nauki: (dz. 8—9 l.). Klasa II. Punkt pierwszy bez zmiany, również 3-ci i 4-ty, przybywa nowy punkt: kamienie i metale, które dziecko zna. Jest mowa również o zwierzętach i roślinach. Pogadanki z higjeny. Pogadanki moralne.

W trzecim roku nauki: (dz. 9—10 l.). Kl. III. Pogadanki o miejscu zamieszkania, dzielnicy, w której jest szkoła. Obrazy przyrody zależnie od pory roku (*Aspects de la nature suivant les saisons*). Ogród, pole, łąka, las. Zwierzęta domowe. Ludzie i ich zajęcia. Pogadanki z historji. Pogadanki moralne.

W trzecim roku nauki zaczyna się **gieografja** (2 godz. tygodniowo) i obejmuje: budynek szkolny, przyległe ulice, miasto i kanton gienewski.

W czwartym roku nauki: (dz. 10—11 l.). Kl. IV. **Rośliny:** Główne części roślin: korzeń, łodyga liść, kwiat, owoc. Obszerniej traktowane niektóre rośliny uprawne. **Zwierzęta:** Pogadanki o niektórych ssakach i ptakach. Zwierzęta pożyteczne i szkodliwe. Higjena. Szkodliwość tytoniu. Pogadanki moralne zastosowane do lekcji.

Gieografja: (2 godz.). Kula ziemska. Gieografja Szwajcarji.

W piątym roku nauki: (dz. 11—12 l.). Kl. V. **Rośliny:** O pewnych typach, wybranych z pomiędzy roślin trujących, używanych w medycynie i przemyś-

le. Drzewo opałowe i budulcowe. **Zwierzęta:** O pewnych typach zwierząt z pośród ryb, gadów, płazów i owadów.

Pierwsze wiadomości o ciele ludzkim: szkielet. Higjena. Nauka o szkodliwości alkoholu i tytoniu. Pogadanki moralne.

Gieografja. Gieografja Szwajcarji. Handel i przemysł. Ludność. Forma rządów. Gieografja Europy fizyczna. Państwa Europy: Francja, Niemcy, Austrja, Włochy i Anglja.

W szóstym roku nauki: (dz. 12—13 l.). Kl. VI. Ciało ludzkie. Elementarne wiadomości o termometrze, barometrze, pompach, piorunochronie, telegrafie i telefonie. Towary kolonjalne.

Pogadanki z higjeny. Pogadanki moralne.

Gieografja: Australja. Ameryka. Afryka. Azja. Program ten jest przytoczony dosłownie z wyjątkiem gieografji, gdzie wyszczególnień nie przytaczam. Jak widać z tego programu, w roku 1-ym, 2-gim, przechodzi się tak zwaną w powszechnym rozumieniu naukę o rzeczach. W klasie III-ej program wskazuje coś jakoby zbiorowiska. Nie udało mi się niestety być na lekcji przyrody w klasie III-ej, jednak z rozmowy z dyrektorem i nauczycielkami przekonałam się, że sposób traktowania nauki przyrody zbiorowiskowo jest im obcy. Zresztą wskazuje na to chociażby program dla klasy IV-ej i V-ej, do czego wrócę, omawiając poszczególne lekcje.

Szkoły ludowe w Gienewie i w kantonie Gienewskim budowane są podług tego samego mniej więcej planu. Gmach, zwiedzanej przeze mnie szkoły, jest dwu-

piętrowy. Chłopcy i dziewczęta uczą się oddzielnie w dwuch częściach gmachu, połączonych wspólną salą gimnastyczną i muzeum szkolnym. Bawią się również oddzielnie przed szkołą na placu, usypanym żwirem i przedzielonym żelaznemi sztachetami.

Zimą i latem pauzy dzieci spędzają na dworze. Klasy wewnątrz malowane jasno mają wygląd wesoły, dużo światła wpada przez szerokie weneckie okna, często podczas lekcji otwarte.

Na wiosnę 1911 roku byłam tylko na 2 lekcjach u dziewczynek. W pierwszej klasie (dz. 7—8 l.) była **pogadanka o ośle,** nawiązana do obrazka, na którym na tle pastwiska i gór były dwa osły, brunatny i szary, na planie bliższym—dwa na dalszym. Lekcja odbywa się w ten sposób, że nauczycielka odpowiednio dobranemi pytaniami skierowuje uwagę dzieci na ogólny wygląd obrazka, ilość osłów, ich wygląd, różnicę pomiędzy brunatnym i szarym, charakter nóg i ich ilość (nazwa: zwierzęta czworonożne), pożywienie osła, charakter i t. d. W związku z charakterem jest mowa o tym, że nie trzeba bić i męczyć zwierząt.

Metodycznie wydała mi się ta lekcja bez zarzutu, uderzyło mnie tylko niezręczne zastosowanie nauki rachunków, która polegała na sumowaniu nóg wszystkich osłów.

Zwróciło moją uwagę zachowanie się dzieci. Siedzą bardzo spokojnie z rękami w tył założonemi, odpowiadają na pytania w kolei, wskazanej przez nauczycielkę, a przecież jest to pierwszy rok systematycznej nauki. Nie zauważyłam ani razu ani na tej lekcji ani później, aby którekolwiek dziecko zadało samo pytanie nauczycielce, nie ma na to poprostu miejsca, nauczycielki zasypują dzieci pytaniami.

W niższych klasach jest zwyczaj rozsadzania dzieci podług stopni z ostatniego tygodnia. Ławki są

ustawione w trzy rzędy, w jednym z nich siedzą te dzieci, które miały najgorsze stopnie. Możnaby powiedzieć, że jest to rząd „oślich ławek“—kategorja dzieci w ten sposób ukaranych najmniej uważa, ziewa podczas lekcji, nudzi się, gdyż do nich nauczycielka najrzadziej się zwraca.

Druga lekcja, na której udało mi się być na wiosnę, była to **botanika** w klasie V. Temat: Rumianek. Okazy żywe rozdane były wszystkim dziewczynkom, nauczycielka miała oprócz rumianku jeden okaz szałwji. I na tym poziomie lekcja ułożona jest w formie pytań, tyczących się charakteru liści, łodygi, pędów kwiatonośnych, sposobu osadzenia, budowy kwiatu (bardzo elementarnie). Podaje się tu również nazwę rodziny, przy czym dziewczynki wyliczają rośliny, które do tej rodziny należą i oglądają je w atlasie.

Terminy nowe nauczycielka podczas lekcji zapisuje na tablicy, a pod koniec godziny zostają one bez żadnych objaśnień przenoszone do bruljonów. Kiedy pytałam, czy dziewczynki nie mają specjalnych kajetów do lekcji przyrody, zdziwiona tym nauczycielka, odpowiedziała mi że nie mają, że to są jeszcze małe dziewczynki (11 — 12 l.) i że nie można od nich za wiele wymagać.

Jak widzimy, mowy tu niema o zbiorowiskowym traktowaniu lekcji przyrody, jest to szereg małych monografji zwierząt i roślin (na co już wskazuje program), ułożony w ten sposób, aby dać elementarne wiadomości z morfologji i systematyki.

Zwiedzając tę samą szkołę na jesieni ubiegłego roku szkolnego 1911/12, bywałam przez tydzień w rozmaitych klasach na wszystkich lekcjach. Lekcje trwają w lecie od $7^1/_2$—11 godz. i od $1^1/_2$ — $3^1/_2$; w zimie zaczynają się o $^1/_2$ godziny później i kończą się o 4-ej.

We czwartek lekcji niema. Każda klasa jest prowadzona przez jedną nauczycielkę, u chłopców przez nauczyciela. Żeby dać dokładny obraz szkoły, opisuję poszczególne lekcje w porządku zwiedzania.

Lekcje w poniedziałek w klasie II-ej: Dziewczynki, wchodząc do klasy, podają rękę nauczycielce, następnie, zostawiwszy na ławkach fartuszki, podchodzą z dziennikami podpisanemi przez rodziców (czy opiekunów) do nauczycielki; ta ogląda każde dziecko po kolei, czy jest dobrze umyte, porządnie uczesane i czy nie ma podartego ubrania. Zdarzyło się, że jedna z dziewczynek miała rękaw podarty, po przerwie obiadowej był wyreparowany. Podobne sprawdzanie, czy dzieci przychodzą czysto ubrane do szkoły, widziałam w klasie I.

Pierwsza lekcja — to **pogadanka o jeżu.** Okaz wypchany wzięty z muzeum—bardzo nędzny. Tablica, przeznaczona dla dzieci starszych, tak, że częściowo trzeba ją było zakleić, pozostały na niej jeż także się okazale nie przedstawia, niewiadomo, co trzyma w pysku węża czy robaka—dzieci zgadują, że to wąż. Pogadanka bardzo przypomina tę, którą słyszałam o ośle.

Pogadanek takich jest w ciągu roku 35.

Niektóre z tematów są następujące: Obowiązki ucznia. Zboża. Orka. Jesień. Zima. „Escalade“ (obchód historyczny na pamiątkę odparcia Sabaudczyków w XVII w., 1 sierpnia — święto narodowe. Powietrze. Woda. Ubranie. Pięć zmysłów. Kruk. Jeż. Osioł. Papier. Bawełna. Węgiel. Pszczoły i miód. Wiosna.

Po skończonej pogadance dzieci, spacerując po klasie, **śpiewają piosenkę** ilustrowaną ruchami rąk. Następuje **lekcja kaligrafji**. Ze zdziwieniem spostrzegłam, że dzieci piszą, wodząc piórem po wzorach już gotowych. Na każdej stronicy specjalnego takiego ka-

jetu jest parę wierszy bez wzorów, w każdym razie jednak pozostawiono tu dzieciom mało samodzielności.

Zajęcia te trwają 2 godziny bez wychodzenia z klasy. Dopiero o godzinie 10-ej jest **przerwa 15-o minutowa**—wtedy wybiegają i bawią się na dworze.

Po pauzie jest **lekcja czytania.** Historyjka o jeżu, przez niego samego opowiedziana. Najpierw czyta nauczycielka, potym oddzielne dzieci, potym każdy oddział chórem, wreszcie wszystkie razem. Następnie w podobny sposób czytają powiastkę zadaną do domu. Lekcja taka jest nużąca i nudna. Czytanie chórem musi się stosować do sposobu, w jaki to zrobiła nauczycielka i dziwne robi wrażenie te 30 głosów dziecinnych, starających się naśladować intonację głosu jednego człowieka.

Pauza $2^1/_2$ godzinna na obiad.

Lekcja pierwsza (o godz. $1^1/_2$), która następuje po pauzie i zatytułowana jest **„Vocabulaire"—słownik.** Ze specjalnego podręcznika czyta się 6 wyrazów nowych, często o trudnej pisowni. Następnie dziewczynki chórem czytają sylabami w sposób następujący: np. wyraz aliments: **a;** el, i, **li;** em, e, en, te, es, **ments; aliments.** Czytanie takie szczególniej chóralne staje się machinalne i bezmyślne. W odróżnieniu od lekcji ortografji, na tej lekcji wybiera się wyrazy nowe, takie, które dzieci niedawno poznały. Na wyrazy te układa się zdania—cała lekcja odbywa się ustnie.

Po lekcji skończonej, koło godziny drugiej, dzieci, zostawiwszy w klasie fartuszki, przechodzą do bardzo obszernej i ładnej sali gimnastycznej. Lekcję gimnastyki szwedzkiej prowadzi ta sama nauczycielka, która uczy wszystkiego. Pauza 15-o minutowa.

Od $3^1/_4$ do 4-ej jest **lekcja robót ręcznych.** Robota na drutach.

Lekcje we wtorek w klasie IV-ej. Przed południem. Pierwsza **lekcja arytmetyki.** Dziewczynki odrabiają zadania na dodawanie i odejmowanie liczb dwu i trzycyfrowych. Nauczycielka kilkakrotnie zwraca uwagę klasy na moją obecność i prawdopodobną surową krytykę—dziewczynki są tym zastraszone tymbardziej, że nauczycielka jest w wyraźnie złym humorze. Skutek ciągłych uwag jest taki, że dzieci coraz gorzej odpowiadają—jedno z nich nie umie odjąć 11 od 700, nawet 1 od 700 — wreszcie daje sobie radę z dużą pomocą i przy tablicy. Ponieważ zadania odrabia się ustnie i dzieci źle powtarzają dane z zadania, nauczycielka każe jednej z dziewczynek notować te koleżanki, które nie uważają. Lekcja, przeplatana ciągłemi uwagami o tępości i głupocie dzieci, jest niewypowiedzianie nudna, trwa 3 kwadranse, poczym bez odpoczynku przechodzi się do **lekcji ortografji** ($^1/_4$ g.). Odczytuje się zdania o trudnej pisowni z poprzedniej lekcji, wyraz po wyrazie, litera po literze w sposób wskazany przy klasie II-ej.

Następuje znowu bez pauzy **lekcja gieografji,** która mnie wprawiła w zdumienie. Zaczęła się od **recytowania dosłownego** (!) zadanego ustępu (szczęśliwie dosyć krótkiego) z podręcznika. Była mowa o Alpach: dolina Rodanu i Renu dzieli Alpy na część północną i południową; część południowa dzieli się na 3 (nazwy) północna na 4 części (nazwy). To, o czym się mówiło, należało pokazać na mapie (mapa fizyczna Szwajcarji bardzo ładna). Trudno sobie wyobrazić bardziej nudną lekcję wogóle, gieografji w szczególności. Lekcja nowa i powtórzenie było to zastosowanie tejże samej metody.

Pauza 15 minutowa.

Lekcja gramatyki. Nauczycielka wypisuje na tablicy 2 zdania:

Un chat a miaulé (kot miauczał).

Le chat de ma tante a miaulé. Kot mojej cioci miauczał) i objaśnia różnicę pomiędzy użyciem przedimka określonego i nieokreślonego — daje przykłady zadaje ćwiczenia na lekcję następną. Reszta godziny poświęcona jest przesłuchiwaniu reguły, jak się piszą w liczbie mnogiej przymiotniki i rzeczowniki na **al** i **ail**.

O ile któraś z dziewczynek postawi źle w liczbie mnogiej przykład podany przez nauczycielkę, musi powtórzyć regułę—zdarza się to 2 i 3 razy jednej i tej samej nieuważnej lub roztrzepanej uczenicy. Trudno lekcję taką nazwać interesującą i urozmaiconą.

Lekcja w klasie V-ej we wtorek popołudniu.

Lekcja przyrody. O reniferze. I tu jest na lekcji tablica i lekcję nawiązuje się do tego, co widać na niej. Podaje się termin rodziny.

Lekcja języka ojczystego. Wypracowanie. Opracowanie materjału z powiastki Coppé'go — temat „Przywiązanie do rodziców“.

Pauza o godz. 3-ej, trwająca kwadrans. Podczas ostatniej godziny nauczycielka czyta dzieciom.

Lekcje w klasie V-ej we środę.

Lekcja gieografji. Ziemia, jako drobna cząstka wszechświata. Sztuczne przedstawienie kuli ziemskiej. Ruchy ziemi, ilustrowane przez 2 dziewczynki. Jedna ze świecą zapaloną—to słońce, druga z globusem—to ziemia. Nowe terminy, w które lekcja obfituje, zostają zapisane do bruljonów, do nauczenia się. Nauczycielka stosunkowo mało zadaje pytań, ale i z dziewczynek żadna o nic nie zapytała, choć lekcja wedle zdania nauczycielki była dla nich trudna.

Lekcja ortografji jak w innych klasach. Kajety

do poprawienia zostają rozdane na chybił trafił tak, że dziewczynki poprawiają błędy koleżanek.

Lekcja arytmetyki jest ostatnia przed pauzą. Rysuje się na tablicy linję, którą się dzieli na 4 części i 3 bierze w klamerkę. Na tym przykładzie objaśnia się, co to jest ułamek, licznik, mianownik, ułamek niewłaściwy. To samo przerabia się z pomocą jednej z dziewczynek z kartką papieru. Następnie jest klasowe zadanie na regułę trzech.

Pauza 15-o minutowa.

Lekcja niemieckiego, na której mocno znać ujemny wpływ nauczycielek „od wszystkiego“, gdyż wymowa francuska nie pozwala, aby dzieci miały wyobrażenie, jak wymawiać należy. Co się zaś tyczy metody, to utrzymała się jeszcze w Gienewie dosyć stara, bo à la Ollendorf i Ahn. Lekcja upływa na tłumaczeniach i konjugacji.

Przerwa obiadowa.

Zajęcia popołudniowe rozpoczynają się **nauką moralną** o dobrodziejstwach szkoły; nie nawiązano jej do żadnego zdarzenia, jest to idealnie suche, nie wzbudzające w dzieciach najmniejszego zainteresowania moralizowanie, szczęśliwie, trwa krótko, następuje **lekcja rysunków**. Rysunek gieometryczny: Gwiazda powstała z kombinacji 2 trójkątów, wpisanych w koło i inne rysunki podobne. Kiedy pytałam o kompozycję, odpowiedziano mi w tej klasie i II-ej, że bardzo rzadko się zdarza, aby ją stosowano. Lekcja rysunków urozmaicana jest deklamacją.

Pauza.

Lekcja gramatyki. Wypisano na tablicy 2 różne sposoby użycia przedimka „de“ i kazano zauważyć różnicę. Ustne ćwiczenia z książki na czasowniki, rozbiór logiczny i zadanie ćwiczeń do domu wypełniają resztę lekcji.

Lekcje w klasie VI-ej w piątek. Przed południem.

Przed południem były lekcje: **gramatyki, arytmetyki** (odsetki) i **śpiewu** — ta ostatnia wydała mi się jedną z najlepiej prowadzonych lekcji, a naogół lekcje w tej klasie jak i w innych upływały bardzo monotonnie.

Lekcje przed południem w sobotę w klasie IV-ej.

Udało mi się być w tej klasie na lekcji **arytmetyki** po raz drugi, nauczycielka stała była chora i zastępowała ją młodziutka nauczycielka. Chociaż klasa ta rzeczywiście była mało rozwinięta, jednak rachowanie szło bez porównania sprawniej i lekcja była bardziej ożywiona.

Przed południem była jeszcze **deklamacja** i zastępczyni czytała dzieciom powiastkę.

Szkoła ludowa gienewska robi wrażenie sprawnie idącego mechanizmu. Dużą uwagę zwraca się tam na wiadomości praktyczne, stąd np. przy nauczaniu przyrody tak dużo się mówi o roślinach i zwierzętach pożyteczaych i szkodliwych, lub mających zastosowanie w medycynie i przemyśle, stąd tak duża ilość godzin, przeznaczonych na roboty ręczne u dziewcząt, skąd wreszcie znikomo mała ilość godzin, przeznaczonych na naukę przyrody i fakt używania tych godzin na inne przedmioty „ważniejsze“.

Muzeum szkolne bardzo niebogate—najwięcej jest stosunkowo tablic — jednak nowych i ładnych, wydanych ostatnio -- wcale niema. Na higjenę zważa się bardzo, zresztą o tym pisano tak wiele, ale i tu są braki, bo, czyż nie sprzeciwia się to elementarnym wymaganiom higjeny, aby dzieci, szczególniej 6-o,

7-o i 8-o letnie siedziały w klasie bez przerwy $1^1/_2$ lub 2 godziny.

A na zakończenie parę słów o nauczycielkach. Wykształcenie mają średnie. [1]) Uczą wszystkich przedmiotów, to znaczy naprzykład w VI klasie: języka ojczystego, przyrody, arytmetyki, gieometrji, gieografji, historji, niemieckiego a nawet muzyki, gimnastyki i robót ręcznych. Ze zdumiewającym spokojem, może należałoby powiedzieć rezygnacją, przechodzą one od jednego przedmiotu do drugiego, od przyrody do ortografji, potym do arytmetyki i t. d. Im klasa wyższa, tym nauczycielki starsze. Oczywiście różnice w zdolnościach znaczne, jednak wszystkie nauczycielki bardzo się stosują do programu, a to różnice te niweluje. Trudno np., stosując się do systemu dzielenia języka ojczystego na gramatykę, ortografję, słownik i t. d. uczynić lekcje b. zajmujące—uczuwać się daje również pewne przeładowanie materjałem faktycznym.

Z tego, co wyżej powiedziałam, widać, że szkoła ludowa gienewska daleka jest od ideału—przypuszczam, że i w innych kantonach, choć jest lepiej, wielu ujemnych stron dopatrzećby się można, a jednak tak często, stanowczo za często, słyszymy o „idealnych szkołach szwajcarskich“.

Romana Maliniak-Libkind.

Warszawa.

---

[1]) Wymagane jest ukończenie 7-o klasowego gimnazjum. Przy gimnazjum istnieją kursy pedagogiczne—abiturjentki, chcące się poświęcić zawodowi nauczycielskiemu, miewają lekcje próbne w klasach niższych.

Wyzwolenie dziecka

Przemowa do młodzieży szkolnej

przez

Lily Braun

podała Stefanja Cumpftówna.

Autorka zwraca się do młodzieży, która cierpi w obecnych warunkach. Do tych, którym rodzina, szkoła i państwo odmówiły prawa do osobistego istnienia, poświęcając dzieciństwo na ołtarzu wieku dojrzałego.

I wskazuje na długi szereg młodocianych męczenników, chłopców i dziewcząt, starszych i młodszych, bogatych i biednych, którzy w tych warunkach wytrzymać nie mogą i życie sobie odbierają.

W przeraźliwie rozwartych oczach jednych widać bojaźń — bojaźń przed udręczeniem wiecznych napomnień, wciąż powtarzanych kar, bojaźń przed temi, którzy nazywali się ich wychowawcami. Inni znowu się nie boją. Na ich twarzach rysuje się raczej starczy wyraz zaprzeczenia życia, którego ciężar wydał im się nie do zniesienia, ponieważ wlekli żelazne kule u nóg, podczas gdy ich tęsknota szybko naprzód gnała.

W różnych objawach szukają ludzie przyczyny tego smutnego stanu rzeczy: jedni w bezreligijności, w braku etycznej podstawy, drudzy w emancypacji kobiet, w partjach przewrotowych, podkopujących autorytet szkoły, rodziny, państwa. Inni znów winią szkołę z jej skostniałemi nauczycielami, przepełnionemi klasami, martwemi prawidłami i liczbami, dławiącemi naturalne pragnienie wiedzy, z jej brutalnym obchodzeniem się.

I zaczynają się spierać o reformy, mające bramę śmierci dobrowolnej dla wszystkich zamknąć na zawsze.

Więcej religji w szkole, wołają jedni, lecz nie wiedzą lub nie chcą wiedzieć, że religji na pamięć nauczyć się nie można, że już dzisiejsza nauka religji zabija w dziecku uczucie religijne, z którym ono do szkoły przychodzi. Inni natomiast chcą naukę religji zupełnie ze szkoły usunąć i zastąpić ją etycznemi pogadankami. Lecz czy duch szkoły przez to się zmieni? Nie na wiele się to przyda, jeżeli nauczyciel wpajać będzie nauki moralne w ten sam sposób autorytatywny jak poprzedni katechizm i za najlepszego ucznia tego uważać będzie, który na pamięć ich się nauczy. Czy one się we wnętrzu przekształcą w siłę żywotną, tego i najlepszy nauczyciel przewidzieć nie może wobec półsetki uczniów.

Inne szerokie koła oczekują zbawienia dla zagrożonej młodzieży od reformy szkolnej, zmiany programu, skrócenia godzin szkolnych, zmniejszenia przeciążenia etc. Tym usiłowaniom zawdzięczamy wiele reform zbawiennych.

Ale najradykalniejsi przewódcy tego ruchu idą w swoich życzeniach za daleko: chcą nauczanie naukowe upośledzić na korzyść robót technicznych i rzemieślniczych. To jest metoda niwelowania, doprowadzająca ostatecznie do tego, że miarą powszechnego wychowania umysłowego będą dzieci najmniej zdolne.

Jak widzieliśmy, wielka liczba samobójców młodocianych odbiera sobie życie z przepracowania nerwowego, z bojaźni kary, złych cenzur etc. Ich liczba zmniejszyłaby się może, gdyby szkoła zredukowała swoje wymagania do minimum. Ale widzimy także w najnowszych czasach mnożące się wypadki, że uczniowie wysoce uzdolnieni życie sobie odbierają. Nie z bojaźni, lecz z tej racji, że życie, więc i szkoła, nic im nie dają, ducha nie zadowalają i zamiast wciąż nowym wiatrem żagle ich nadziei podnosić, usypiają w stagnacji.

Liczba ich się powiększy, jeżeli reforma szkolna zadowoli się jedynie mechanicznym ograniczeniem materjału naukowego i wymagań pracy.

Za nieszczęsnemi dziećmi, idącemi dobrowolnie na śmierć, stoją tysiące, które nie umierają, lecz których życie jest zatrute.

Nie możemy przypuścić, powiada Lily Braun, że dzieci zabijają się dla tego, iż za wiele muszą pracować?! Dzieci ze swoim głodem wiedzy, ze swoją siłą, rwącą się

do czynu. Są one zmęczone życiem, ponieważ dajemy im kamienie zamiast chleba! Lwów i tygrysów nie zamyka się w tej samej oborze z jagniętami i końmi; od wróbli i orłów nie wymagamy równie wysokich wzlotów. Tylko do wszystkich ludzi stosujemy jedną miarę. Jedyna różnica, jaką robimy w ich wychowaniu, że jednym otwieramy wyższe uczelnie, a innym jedynie szkoły ludowe—nie zależy od ich zdolności, lecz od przesądów kastowych i od majątku ich rodziców.

Żadna z reform szkolnych temu nie zaradzi.

Najzdolniejsze dzieci, te, które przeznaczone są na przewodców w przyszłości, cierpią jeszcze więcej w szkole niż niezdolne. Tym szkoła nie daje prawie nic, po tym gdy opanują już najniższe klasy. Siedzą znudzone, podczas gdy dzieci przeciętne wciąż to samo przeżuwają. Mieć własne przekonania, wypowiadać je i bronić ich przed nauczycielem jest karygodnym. A co najgorsza, mniejszość tych dzieci nie znajduje w domu tego, czego im szkoła odmawia.

W ten sposób młodzieniec oddala się od rodziców i nauczycieli; ci, coby mogli mu dopomóc w jego walkach duchowych, nic o nich nie wiedzą. A jeżeli coś zauważą, uśmiechają się litościwie z wysokości swej i starają się zniweczyć te „dziecinne marzenia“, te „smutne oznaki chorobliwej przedwczesnej dojrzałości“. Nie chcą zrozumieć, że cierpienia i walki młodości takie same rany zadają jak nasze. Dla nich bowiem dzieciństwo ma jedynie wartość jako przygotowanie do wieku dojrzałego. Tymczasem każda pora życia, jak i roku, ma swoją własną wartość.

Właściwym celem nauczania jest obecnie jedynie to, żeby z niego wypływały praktyczne korzyści w życiu późniejszym. Podczas gdy uczenie się ma zarazem obecne życie dziecka wzbogacić, jego młode serce zagrzać, granice jego ducha rozszerzyć.

Otóż dlatego żąda autorka, pomimo przypuszczalnego oburzenia z wielu stron, żeby dzieci same się wyzwoliły z pod ucisku, bo nikt inny tego dla nich zrobić nie zdoła.

W jej przekonaniu dzieci dzisiejsze zwłaszcza po miastach różnią się od dawniejszych. Odmienne stosunki wywołały

tę różnicę. Przeciwko temu nic zrobić nie można, rozwój nie daje się powstrzymać, trzeba za nim iść naprzód.

Dziecko widzi i słyszy różne rzeczy i może dziś więcej wiedzieć, niż dorosły człowiek przed stu laty. Wszystko to zmusza je, jeżeli nie jest tępe, do samodzielnego myślenia i odczuwania.

Otóż dziecko się zmieniło; a duch wychowania w szkole i w domu pozostał ten sam. Zawsze panuje jeszcze chęć oddziaływania zapomocą autorytetu, władzy; zawsze jeszcze widzi się w dziecku jedynie miękki wosk, któremu mamy nadać kształt. Tymczasem szacunek dla indywidualności dziecka powinien być zasadniczym rysem naszego zachowania się względem niego.

Tak samo jak w domu i w szkole, nie zmieniło się także stanowisko dziecka w państwie i społeczeństwie; pomimo że dzieci pracują na siebie już od 14-go roku życia i cierpią tak samo jak dorośli wskutek złych warunków pracy; nie wolno im jednak się zbierać dla omówienia ze swemi kolegami poważnych kwestji życiowych, związki uczniów są wzbronione.

Otóż ani szkoła, ani państwo nie zrozumieją różnicy pomiędzy dzisiejszą młodzieżą a dawniejszą, jeżeli młodzież sama nie zdobędzie się na odwagę przeprowadzenia swoich praw.

Wyzwolenie dziecka—temu nowemu wyrazowi towarzyszy szyderczy śmiech filistrów i groźne podniesienie pięści. Lecz autorka widzi także pytające, pełne oczekiwania spojrzenia w błyszczących młodych oczach i czuje bijące serca, gotowe do walki. Przeważna część rodziców kocha swe dzieci, ale ich miłość staje się jałową z racji tej, że dzieci swych nie znają.

Przedewszystkim więc niech dzieci mają odwagę dać się poznać swoim rodzicom! Niech wypowiadają swoje życzenia, swoje przekonania, swoje nadzieje i obawy, chociażby na razie spotykały ich za to jedynie napomnienia, zakazy i rozkazy.

Posłuszeństwo nie jest cnotą, jeżeli nie jest radosnym zgadzaniem się z rozkazem. Niech mówią otwarcie o wszystkim, czego szkoła im odmawia i co odbiera. Niech żądają prawa wyboru powołania według uzdolnienia, bez uprzedzeń kastowych. Niech protestują przeciwko przymusowi uczęszczania np. do szkoły realnej, jeśli ona nie

odpowiada ich usposobieniu i naodwrót. I zamiast ginąć z powodu nawału umysłowej pracy, niech mają cywilną odwagę zostać raczej dobremi rzemieślnikami.

I niech nie tylko o szkole otwarcie mówią, lecz i w szkole mają odwagę swego przekonania, niech nie powtarzają bezmyślnie jak gramofon zdania nauczycieli, chociażby ich własne zdanie było mylne.

„Wolę młodzieńca błądzącego, swojemi drogami, niż kroczącego nieomylnie po cudzych", mówi Goethe.

Mówcie o wszystkim, powiada Lily Braun, co wasze serca przygniata, co swobodny oddech tamuje, co wasze nogi zniewala kroczyć cudzemi śladami.

Wkrótce przyklasną wam rodzice.

Niestety, nie wszyscy. Pustka codziennego życia, ciężka walka o byt oślepiła niektórych na zawsze i sparaliżowała.

Tych musicie ominąć, pomimo miłości; inni podążą za wami, i w waszych walkach obudzi się ponownie ich zapomniana młodość.

W gruncie rzeczy macie tylko jednego wroga: siebie samych, swoją ambicję, swoją hipokryzję, swoje tchórzostwo.

Przezwyciężcie je—i droga będzie otwarta.

Dokąd?—Do kraju utopji! odpowiadają drwiąco przeciwnicy. Chociażby;—w drodze do utopji odkrywa się nowe światy.

Chodzi tu przedewszystkim o prawo młodzieży decydowania o swoim losie; co nie jest utopją, tak samo jak takież prawo kobiet i robotników.

Są już różnego rodzaju szkoły nowego typu, których istotna różnica nie na tym polega, czego uczą, lecz jak uczą.

Główną oznaką ich metody jest to, że się już w dziecku szanuje człowieka samodzielnego.

I okazuje się, że posiadanie swobody może dopiero wychować poczucie odpowiedzialności.

W Ameryce życie stowarzyszeniowe uczniów wielką odegrywa rolę, i niejedna reforma szkolna przez to powstała.

Widzimy więc, że nowoczesny duch wychowania, jedynie odpowiadający nowoczesnemu rozwojowi młodzieży, już wielokrotnie się zrealizował, nie burząc, jak przypu-

szczają sceptycy, życia rodzinnego, nie podkopując poczucia moralnego i dobrych obyczajów. Z jego punktu widzenia materjał naukowy nie może być zastosowany do umysłowości tłumu, ponieważ umysłowe indywidualności dzieci wymagają bardzo różnego traktowania.

Potrzeba więc nie jednolitości szkół, lecz bogatej różnorodności, żeby każde uzdolnienie znalazło odpowiednie dla siebie pole. W tym celu ważną jest rzeczą wyzwolenie przyszłości dziecka od stanu majątkowego rodziców, przeprowadzenie żądania, żeby siła i zdolności jedynie rozstrzygały przy wyborze szkoły i powołania.

Ileż obietnic, nadziei, wielkich myśli i marzeń zabiła nędza w dzieciach proletarjatu, podczas gdy bogactwo zmuszało inne do życia umysłowego, do którego nie były zdolne.

Stulecie więc dziecka, które dotąd było tylko pobożnym życzeniem, niech będzie dziełem dzieci!

Poszukiwanie pracy w zawodzie nauczycielskim.

(Projekt).

Jest opinja niemal powszechna, że nauczycielstwo nasze mało się przejmuje sprawami zawodu swego, że trudno wykrzesać z niego iskry zapału dla zagadnień nawet bardzo żywotnych. Niestety, tak jest naprawdę, a kiedy się nad tym zastanawiam, widzę winę w tym, iż się nauczyciele za mało czują zawodem, za mało odczuwają interesy swoje ogólno-zawodowe, za słabo świadomi są godności swojej zbiorowej. Stąd zjawisko, że mamy dwa stowarzyszenia nauczycielskie, a żadne z nich nie jest naprawdę organizacją zawodową, powołaną do energicznej obrony praw i do naprawy stosunków w szkolnictwie naszym.

Smutny ten fakt kłaść należy za karb *przemęczenia*. Kilkogodzinny wykład na coraz to innym poziomie, następnie poprawianie kajetów, przygotowywanie lekcji na dzień następny, mało zostawiają czasu i sił na myśl i trud w sprawach, dotyczących ogółu nauczycielskiego.

Ileż to np. słyszy się corocznie skarg i utyskiwań na system, jaki panuje u nas w dziedzinie poszukiwania pracy! Miałem sposobność nieraz mówić o tej najhaniebniejszej ze spraw naszych zawodowych i nie znalazłem nikogo, ktoby powagi i pilności rzeczy nie odczuwał. Ale też niemal nikogo, ktoby mi wyraził nadzieję, że akcja, jaką zamierzam wszcząć, należytego dozna przyjęcia.

Ja jednak—próbuję i wierzę.

Albowiem nie chce mi się wierzyć, iżbyśmy mogli być tak obojętni na sprawę własnego *honoru*. Tu zaś

właśnie chodzi o honor zawodu, o szacunek dla siebie i społeczeństwa.

Rozważmy kwestję szczegółowo. Poszukiwanie pracy opiera się przedewszystkim na jednym warunku zasadniczym: Oto trzeba wiedzieć, gdzie i jakie są *miejsca wolne*. W naszym zaś zawodzie ten t. zw. popyt jakże jest zorganizowany? Jakiemiż drogami nauczyciele przeważnie dowiadują się o lekcjach, które można objąć? Niema żadnego znanego i uznanego miejsca, gdzieby prawidłowy wykaz taki miał się znajdować. Niema żadnego prawa moralnego, któreby od dyrektorów szkół wykazu takiego wymagało. Słowem — niema nic zgoła z tego, co w każdym innym zawodzie (nie wyłączając stróżów i parobków) rozumie się samo przez się.

Natomiast jest jedno, jest *poczta pantoflowa*. Czasem w salonie jakimś, przy herbatce, od pani. zajmującej się wszystkim, czasem w przypadkowym spotkaniu z nauczycielem lub nauczycielką w kuchni higjenicznej lub niehigjenicznej, czasem nawet od przybyłej właśnie w odwiedziny na prowincję pensjonarki warszawskiej dowiedzieć się można, że tu lub tam *podobno* będzie miejsce wolne. I tak jeszcze bardzo często poszukujący pracy spóźni się akurat o pięć minut.

Mówię tu o rzeczach, które wszystkim aż nadto znane, w niejednym bunt budzą, a tak rzadko przecie na światło są wydobywane. Każdy wie, że w ciągu roku przychodzi wreszcie pora, kiedy zjawiają się „widoki“ na lekcje. Wśród ogółu pedagogicznego nazywa się to bardzo nieskromnie (lub aż nadto skromnie) *jarmarkiem na nauczycieli*. Ale nawet konie wiedzą, że kiedy przyjdzie jarmark na nie, spędzą je na jedno miejsce, skąd rozdzielone będą według zalet swoich i własności. Nauczyciele zaś wszystkie zalety swoje i kwalifikacje obnosić muszą z miejsca na miejsce, a często na jednej nie kończy się wizycie.

Społecznie biorąc, jest to jedna z najokropniejszych anomalji, jakie sobie można pomyślić. Jest to stan dzikości, właściwy chyba najpierwotniejszym ustrojom społecznym. Jest to rozluźnienie wszelkich węzłów socjalnych, wyrzucenie ludzi, w nauczycielstwie pracujących, po za obręb normalnych stosunków społecznych, jest to rozbicie zawodu na jednostki luźne i praw wszelkich pozbawione.

Moralnie—powoduje to skutki najzgubniejsze, staje się źródłem konkurencji najniższej, bezładnej i złośliwej.

Krąży wśród sfer nauczycielskich opowiadanie, które chciałoby mi się uważać tylko za wymysł jakiejś zepsutej głowy! Kolega zwierza się koledze, że właśnie był w takiej szkole i umówił się o lekcje, że już niemal rzecz załatwiona i t. p. Ten słucha z widocznym zainteresowaniem, wypytuje o szczegóły, żegna się. Nazajutrz gadatliwy kolega idzie dowiedzieć się o los lekcji swoich i dowiaduje się, że już zajęte. Szczęśliwszym konkurentem był oczywiście ten, któremu sam nić w ręce włożył...

Rozumie się—jeśli tak nawet było, był to w każdym razie fakt wyjątkowego zdeprawowania. Ale powiedzmy, czy stosunki takie nie ułatwiają, nie naprowadzają wprost ludzi na drogę takich postępków? Wszakże nieuregulowany popyt, niezorganizowana podaż robią z rynku pracy istotne żerowisko, gdzie jeden drugiemu z gęby kęs co lepszy wyrywa. Wszakże „lekcja“ staje się w takich warunkach jak kiełbasa, umocowana w czasie zabaw ludowych na szczycie słupa ślizkiego, po którym chłopaki z nad Wisły drapią się na bosaka, z zawziętością godną... kiełbasy krakowskiej...

Są naturalnie nauczyciele, którzy w tych zapasach udziału nie biorą. To wyjątkowo poszukiwani, których zawód jest jak sztuka kasowa: w parę godzin po otwarciu—„kasa zamknięta, biletów niema“. Ale ogółu to nie dotyczy, zasadniczej sprawy nie zmienia. Wiadomo zaś, że przez tę gonitwę, że przez te *rózgi* przejść musi każdy niemal, na początku drogi swojej.

Nie chcę bynajmniej do zawodu naszego wprowadzać t. zw. stanowiska klasowego. Stosunki, wyżej scharakteryzowane, nie spadają ciężarem winy na żadną stronę bezwzględnie. Musimy zawsze pamiętać o tym, że są to dopiero początki szkolnictwa polskiego u nas i że wiele złego płynie stąd, iż jest ono przeważnie sprawą i inicjatywą prywatną, nie zaś prawdziwie społeczną. Brak jakiejś własnej władzy centralnej, ogarniającej całą sieć szkół, choćby tylko w jednym mieście, daje się odczuwać dotkliwie zarówno nauczycielom, jak (pewny tego jestem) przełożonym i właścicielom.

I otóż właśnie przychodzę z projoktem konkretnym, którego zadaniem byłoby do pewnego stopnia brak ten za-

stąpić, a przedewszystkim uregulować podaż i popyt pracy w zawodzie nauczycielskim.

Oto punkt za punktem:

1. W czasie takim a takim wszystkie szkoły polskie przygotowują wykaz lekcji do objęcia, z wszystkiemi niezbędnemi szczegółami, jako to honorarjum, ilość godzin i t. p.

2. Wykaz ten będzie wywieszony w stowarzyszeniach nauczycielskich.

3. W terminie, oznaczonym w wykazie, składane być mają przez nauczycieli oferty piśmienne z odpowiedniemi załącznikami, świadectwami i t. p.

4. Oferty te wręczane być mają umyślnemu na ten cel funkcjonarjuszowi, urzędującemu w jednym ze stowarzyszeń, lub na przemiany w obu — zależnie od uchwały zgromadzenia, projekt ten zatwierdzającego.

5. Wszelkie inne sposoby ubiegania się o lekcje ze strony nauczycieli zostają zniesione i uznane za przeciwne interesom zawodowym.

6. W odpowiedniej chwili zbierają się *kierownicy szkół*, przeglądają oferty i obsadzają miejsca wolne.

7. Odpowiedzi na oferty kierownicy załatwiają piśmiennie.

8. Ten sam system obowiązuje i w ciągu roku, gdyby w którejś ze szkół zawakowały lekcje.

Projekt ten jeśliby był przedyskutowany i uchwalony przez obydwa stowarzyszenia nauczycielskie, zyskałby moc obowiązującą moralną. Projekt ten zresztą wzorowany jest ściśle na stosowanych w podobnym wypadku przepisach np. w Galicji, gdzie rolę władzy centralnej odgrywa Rada Szkolna Krajowa. Jeśli jednak bliżej przyjrzymy się naszemu projektowi, ma on wyższość tę, że jest dobrowolny i obowiązujący moralnie. Tym samym oddziaływa więc na podniesienie poziomu i uszlachetnienie stosunków w zawodzie. Nadto oficjalna władza centralna zawsze do pewnego stopnia narzuca dyrektorom szkół nauczycieli, co do których oni sami uprzednio zdania swego nie mogą wyrazić. Tutaj zaś kierownicy sami przeglądają świadectwa, sami sobie wybierają współpracowników. Gdyby kto skłonny był do postawienia zarzutu, że dotychczasowy system osobistego przedstawiania się właśnie to poznanie ułatwia, to przedewszystkim: o ile starający się o lekcje nauczyciel nie jest jeszcze znany wśród kierowników, naów-

czas kierownik poszukujący może sobie z pośród ofert dwie wybrać, listownie poprosić autorów ich do siebie i ostatecznie umowę zawrzeć z tym, który mu więcej będzie odpowiadał.

Projekt jest tylko projektem. Poprawki, zmiany i t. p. wprowadzimy w chwili stosownej. Byle nie uśmiercić rzeczy gadaniem. Wzywam wszystkich, którym powaga sprawy widoczna, do zajęcia się jak najrychlej urzeczywistnieniem rzuconej tu myśli. Dalsze losy projektu w rękach ogółu, który — oby kłam zadał sceptycznym wynikom dotychczasowego doświadczenia!...

Andrzej Baumfeld.

KRONIKA.

Szkolnictwo elementarne w Warszawie.

Stow. właścicieli nieruchomości w Warszawie uprosiło p. Wł. Grabskiego o wypracowanie memorjału w kwestji zaprowadzenia w Warszawie nauczania powszechnego.

Z memorjału tego okazuje się, że w Warszawie obecnie około 20,000 dzieci w wieku szkolnym (8—12) jest pozbawionych nauki w szkole.

Na to, aby wszystkie dzieci mogły z nauki szkolnej korzystać, należałoby, według obliczeń p. Grabskiego, uwzględniając z jednej strony przyrost ludności, z drugiej zaś — powstanie szkół prywatnych, otwierać corocznie po 60 nowych szkół; w takim razie w r. 1922 Warszawa posiadłaby liczbę szkół, dostateczną do wprowadzenia nauczania powszechnego.

Miasto wydaje ogółem na szkolnictwo ludowe obecnie 374,644 rb. (1912 r.). Doprowadzenie liczby szkół do normy, odpowiadającej potrzebom ludności, wymagałoby bardzo znacznego powiększenia wydatków, co mogłoby naruszyć równowagę budżetową miasta; przyjść tu jednak z pomocą mogą znane prawa z d. 3-go maja 1908 r. i 22-go czerwca 1909 r., wyznaczające zapomogi na szkoły ludowe z funduszów skarbu państwa tym zarządom wioskowym, gminnym, ziemskim i miejskim, które, występując z właściwemi staraniami, zobowiążą się wydatkować na cele szkolnictwa ludowego w dalszym ciągu sumy niezmniejszone z funduszów własnych.

Zasiłki skarbowe wynoszą, jak wiadomo, po 390 rb. rocznie na każdy komplet 50 dzieci w istniejących i w nowo otworzonych szkołach, oraz 2,000 rb jednorazowo na komplet 50 dzieci na budowę gmachu szkolnego. Nadto skarb udziela na dogodnych warunkach pożyczek na cele szkolne.

W Cesarstwie z zapomóg tych miasta korzystają obficie: Moskwa np. czerpie z tego źródła dwieście kilkadziesiąt tysięcy rubli rocznie. Warszawa otrzymuje obecnie od skarbu zaledwie 3,937 rb., gdy stosownie do pomienionych praw mogłaby pobierać 105,300 rb. zapomogi rocznej na utrzymanie szkół i prócz tego, zapomogi jednorazowe na budowę gmachów szkolnych (po 2,000 rb. na 60

nowych gmachów rocznie czyli 120,000 rb. Przytym wspomniany zasiłek roczny 105,300 rb. na utrzymanie szkół wzrastałby, w miarę powiększenia liczby szkół początkowych miejskich.

W ten sposób urzeczywistnienie zasady nauczania powszechnego mogłoby przybrać kształty realne, bez nadmiernego przeciążania budżetu miasta.

(*Kurjer Warsz.*).

W sprawie wypracowań uczniów.

Polskie Towarzystwo badań nad dziećmi ogłosiło kwestjonarjusz, który tutaj wraz ze słowem wstępnym, objaśniającym sposób pojmowania kwestjonarjusza, pozwalamy sobie przytoczyć.

„Znajomość umysłowego życia dziecka we wszystkich jego przejawach, tak ważna dla psychologji, jako podstawa w badaniu rozwoju człowieka, oraz dla pedagogiki, jako wskazówka co do wyboru odpowiednich metod wychowania, wymaga pracy zbiorowej w gromadzeniu odpowiednich materjałów, dokumentów z historji rozwoju dziecka. Do rzędu takich dokumentów należą ćwiczenia stylistyczne naszych uczniów i uczenic, zbierane systematycznie od najpierwszych prób wyrażenia myśli na piśmie. Każde wypracowanie treścią swą i sposobem jej przedstawienia mówi wiele o kierunku zainteresowania, zdolności spostrzegawczej i rozumowej, żywości i bogactwie wyobraźni dziecka, które je pisało; formą zaś swoją, doborem wyrazów, budową zdań, sposobem ich połączenia daje nam poznać zasób językowy dziecka i właściwości dziecięcego stylu. Jeśli zaś wypracowania te zestawimy z metodą, stosowaną przez nauczyciela w prowadzeniu nauki języka ojczystego, mogą one posłużyć poniekąd za miarę wartości różnych środków metodycznych, a wysnute z nich wnioski dadzą niejedną wskazówkę co do dalszego udoskonalenia tego działu metodyki.

W innych krajach już dawno uznano ważność tej sprawy: wychodzą tam nawet osobne książki, zawierające samodzielne ćwiczenia uczniów, wychodzą studja psychologiczne na tych zbiorach oparte, lub podręczniki dla nauczycieli, w których ów materjał psychologiczny odpowiednio uwzględniono. U nas sprawa ta również była poruszana od lat kilku, ale mieliśmy dotąd tylko luźne artykuły, drobne przyczynki po pismach. Chcąc studjom tym nadać trwalsze podstawy, *Polskie Towarzystwo badań nad dziećmi* postanowiło zwrócić się do ogółu nauczycieli zarówno wśród swoich członków, jak poza ich ich gronem, z wezwaniem do usiłowań zbiorowych. Wyrazem tego jest właśnie niniejszy kwestjonarjusz, który składa się z dwuch części: pierwsza wskazuje tematy do ćwiczeń, które nauczyciele zechcą łaskawie nam przesłać bez wszelkich poprawek; będzie to materjał faktyczny, o którego zebranie nam chodzi. Nadają się tu tylko ćwiczenia, napisane w klasie bez uprzednich wskazówek nauczyciela i wszelkiej pomocy ze strony starszych. Na każdym ćwiczeniu prosimy podać szczegóły osobiste, dotyczące dziecka, które je pisało. Nauczyciele, mający liczne klasy, nie potrzebują przysyłać wszystkich wypracowań; wystarczy 6 na każdy temat, ale należy je

tak wybrać, aby dwa pochodziły od uczniów wybitnych (najlepszych w klasie), 2 od słabych lub najsłabszych, a 2 od przeciętnych. Do ćwiczeń tych można dołączyć próbki ćwiczeń na tematy dowolne, t. j. wybrane przez same dzieci. Druga część kwestjonarjusza zawiera kilka pytań, dotyczących metody nauczania, na które bardzo pożądane są odpowiedzi z dwuch względów: 1) odpowiedź nauczyciela w zestawieniu z przedstawionemi przez niego próbkami wypracowań może rzucić światło na niektóre ich właściwości i charakterystyczne szczegóły; 2) w odpowiedziach tych znaleźć się mogą spostrzeżenia z praktyki, nader cenne dla psychologa, a często nieprzewidziane przez pedagogów - teoretyków, którzy się nie zetknęli bezpośrednio z dziećmi w szkole. Zebrane wypracowania z odpowiedziami na kwestjonarjusz prosimy nadsyłać pod adresem Polsk. Tow. badań nad dziećmi (*Warszawa, Żórawia 28 m. 3*) do dnia 1 stycznia 1913 roku. Podpis i adres nadsyłającego są bardzo pożądane, ale bynajmniej nie konieczne. Dla dobra sprawy pragnęlibyśmy wejść w bliższy kontakt z temi, którzy zechcą się zająć podjętą przez nas pracą: wzajemna wymiana myśli przez korespondencję wyjaśniłaby jeszcze bliżej niejeden szczegół, a może znaleźlibyśmy współpracownictwo przy opracowaniu zebranego materjału; nikogo jednak nie chcemy krępować i dlatego z największą wdzięcznością przyjmiemy też każdy przyczynek, nadesłany bezimiennie.

Tematy do ćwiczeń.

I okres do lat 11 (klasa podwstępna, wstępna, I).

1) Jak wygląda i co zawiera moja torebka szkolna?
2) Droga do szkoły.
3) Moja ulubiona zabawa.
4) Treść bajeczki (temat dowolny, wybór czyni dziecko).

II okres lat 11 do 15 (klasy II, III i IV).

1) Opis wioski lub miasta.
2) Historja ławki szkolnej, przez nią samą opowiedziana.
3) Moje wspomnienia z lat dziecinnych.
4) Czym chciałbym być w przyszłości i dlaczego?

III okres lat 15—18 (klasy: V, VI, VII).

1) Krajobraz w czasie burzy.
2) Opowiadanie stuletniego dębu.
3) Jak pojmuję przyjaźń?
4) Moje ulubione książki.

Nadsyłać trzeba 6 ćwiczeń z każdej klasy: 2, należące do najlepszych, 2 przeciętne i 2, należące do słabych.

Na każdym ćwiczeniu podać: płeć i wiek ucznia, klasę, szkołę, miejsce stałego zamieszkania.

Uwaga. Ćwiczenia mają dzieci pisać zupełnie samodzielnie w obecności nauczyciela, ale bez uprzednich objaśnień. Nadsyłać je należy bez poprawek, tak, jak dzieci napisały. Podpis nauczyciela jest pożądany, ale nie konieczny.

Pytania dla nauczycieli.

Prosimy o podanie następujących szczegółów co do dzieci, które napisały nadesłane ćwiczenia:

1) Ile mają godzin na tydzień języka ojczystego?

2) Jak często piszą ćwiczenia? (domowe i klasowe).

3) Czy dużo czytają w klasie utworów literackich?

4) Czy uczą się na pamięć i w jakiej ilości wyjątków poezji i prozy?

5) Czy oprócz piśmiennych mają ćwiczenia ustne i jakie?

6) Czym się nauczyciel kieruje przy wyborze wypracowań?

7) Czy zadawane ćwiczenia są poprzednio przerobione ustnie? Czy uczniowie korzystają z gotowego planu lub wzorów?

8) Czy każdy temat piszą wszystkie dzieci? Czy daje się parę tematów do wyboru? Czy bywają tematy dowolne?

9) Uwagi własne piszącego w sprawie ćwiczeń stylistycznych."

Kilka uwag z powodu kongresu, poświęconego wychowaniu moralnemu.

P. Edward Peeters [1]) uprzejmie przesłał nam w korekcie pracę swą pod powyższym tytułem. Ukaże się ona w № 8 „Minerwy", przeglądu międzynarodowego i poliglotycznego, poświęconego wychowaniu.

Z interesującej i pełnej przenikliwych uwag pracy p. P. wyjmujemy myśli, które mogą obchodzić także naszych czytelników.

Kongres, który się odbywał w Hadze od 22 do 27 sierpnia, był, przedewszystkim, bardziej międzynarodowy od pierwszego; w pewnym względzie był prawdziwym zbrataniem się powszechnym.

Pod względem programu, zawierał, zdaniem p. P., zbyt wiele materjału, jak zresztą zwykle wszystkie kongresy. Dość powiedzieć, że zbiór raportów, nadesłanych na kongres stanowi cztery wielkie tomy o 1100 stronach.

Z przeładowania programu wynika, że najbardziej nawet domagające się dyskusji idee pozostają złożone w raportach.

P. P. cytuje dwa przykłady. Tezę p. Kemeny z Budapesztu, występującego przeciw nadawaniu zbyt wielkiej wagi w stosunku do moralności wychowaniu fizycznemu. „W kształceniu charakteru, strona cielesna, twierdzi p. K., odgrywa rolę drugorzędną. Największą wagę mają te ćwiczenia, które są skierowane ku rozwijaniu takich własności duchowych, jakich z przyrodzenia niema zupełnie, lub są w stopniu nieznacznym". Inny członek kongresu p. Ligthart, utrzymuje, że wychowywanie dzieci należy rozpoczynać od wychowywania dorosłych...

Obydwa zdania biegunowo-sprzeczne z panującemi poglądami nie były dyskutowane.

Same zaś rozprawy z takiejże przyczyny, zbyt wielkiego materjału i zbyt krótkiego czasu, ograniczały się wypowiadaniem swoich poglądów niezależnie od tego, co mówili inni mówcy. Na właściwą dyskusję nie było czasu. Kiedy tymczasem gruntowna dyskusja, np. między Buissonem, przedstawicielem moralności świeckiej i p. Kurthem, wyrazicielem etyki religijnej byłaby i interesująca i zarazem pouczająca.

P. P. wyraża też żal, że kongres nie podjął najbardziej, jego zdaniem, ważnego problematu pogodzenia zasady świec-

---

[1]) Patrz „Nowe Tory", zesz. IV z r. b. str. 321.

kiej i religijnej w wychowaniu moralnym. Do dyskutowania tej kwestji za podstawę mogła służyć propozycja p. F. Ortta. Jej myśl przewodnią streszcza autor w ten sposób: „Szkoła państwowa nie może czynić różnicy między nauczycielami wierzącemi i bezwyznaniowemi. Wszyscy oni mają jadnaką misję, polegającą na kompletnym oddaniu się dzieciom. Lecz zupełnie oddać się można tylko wtedy, kiedy się jest szczerym. Trzeba więc, żeby każdy nauczyciel był szczery, żeby z zapałem występował w obronie tego, co uważa za szlachetne i wyniosłe, lecz żeby się wystrzegał czynić zamachy na czyjekolwiek przekonania. Działanie jego *powinno* być *konstrukcyjne*, *nie może zaś być destrukcyjne*".

Kongres omijajac tę sprawę, stosunku moralności świeckiej i religijnej, nie podjął zadania, które było największej doniosłości.

B. I. D. E. (*Bureau international de documentation éducative*) zawiadamia zą naszym pośrednictwem, iż pierwsze zebranie międzynarodowe odbyło się 21 sierpnia (w przeddzień otwarcia 2-go kongresu, poświęconego wychowaniu moralnemu). Zebranie miało charakter ściśle familijny.

Proszeni też jesteśmy o zaznaczenie, że kto chce zostać członkiem B. I. D. E. (opłata 5 fr.) może się zgłaszać do p. D-ra Tytusa Benniego: Wilcza 32—18 w Warszawie.

Międzynarodowy Fakultet Pedologiczny w Brukselli.

Dr. Joteyko prosi nas o podanie do wiadomości, że program Fakultetu będzie wysłany opłatnie każdemu, kto się zwróci z żądaniem pod adresem: 35, avenue Paul de Jaer, Bruxelles.

Książki nadesłane do Redakcji „Nowych Torów".

Świat i człowiek. Wydanie nowe, zeszyt II z 73 ilustr. i 1 tablicą. Z zapomogi Kasy im. Mianowskiego. Wydawnictwo A. Heflicha i S. Michalskiego. Warszawa, 1912 r. Skład główny w księgarni Gebethnera i Wolffa, str. 321. Cena rb. 1 kop. 60.

Świat i człowiek. Wydanie nowe, zeszyt III z 65 ilustracjami. Z zapomogi Kasy im. Mianowskiego. Wydawnictwo A. Heflicha i S. Michalskiego. Warszawa, 1912 r. Skład główny w księgarni Gebethnera i Wolffa, str. 356. Cena rb. 1 kop. 80.

Jadwiga Izdebska i Marja Gałecka. **Kuchnia Polska.** 1601 przepisów. Praktyczny podręcznik dla gospodyń i kucharek. Ułożyła Jadwiga Izdebska, wydanie nowe opracowała i powiększyła Marja Gałecka. Nakład i własność M. Arcta w Warszawie. Rok 1912. Str. 484. Cena bez opr. Rb. 1 kop. 80, w opr. rb. 2.

Jan Powalski. **W słońcu.** Powieść. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie, 1912, 8-ka. Str. 266.

Zofja Hartingh. **Ku światłu!** Pokłosie myśli z niwy życia i ducha. Z dzieł: Karola Wagnera, Emersona, Maeterlincka, Sedira, Johna Lubocka, Drumonda, Mâze Sanciera, Ruskina, Tołstoja, Jouberta, Dory Meleggri, Prof. Hilty, Guiberta, Ed. Schürré i innych. Nakładem M. Arcta w Warszawie, rok 1912. Str. IV i 409.

Zygmunt Strąszewicz. **Mechanika,** wykład przystępny, opracowany według Roberta S. Balla przez ... Warszawa, 1912. Nakład spółki wydawniczej warszawskiej. Skład główny w księgarni E. Wendego i S-ki (T. Hiża i A. Turkuła). Krak.-Przedm. № 9. Karton, 16-ka, str. 160 i III. Cena 60 kop.).

Stanisław Przybyszewski. **Mocny człowiek.** Powieść. Warszawa, 1912. Nakład Gebethnera i Wolffa. Kraków, G. Gebethner i S-ka, 8-ka, str. 255.

Bogusław Adamowicz. **Nieśmiertelne głupstwo.** Powieść. Warszawa, 1912. Nakład Gebethnera i Wolffa. Kraków, G. Gebethner i S-ka, 8-ka. Str. 219.

Marjan Wawrzeniecki. **Dlaczego w 1912 r. w Warszawie zanikło pojmowanie malarstwa historycznego i dziejowego momentu kulturalnego?** Przyczynek do dziejów naszej kultury. Nakładem autora. Skład główny w księgarni M.

Arcta w Warszawie. Rok 1912. Str. 19.

Ich spowiedź, wyniki ankiety dla uczczenia Orzeszkowej. Nakładem Kultury polskiej. G. i W. Str. 94.

Ten sam. **W chwili ciężkiej i trudnej.** Warszawa G. i W. 1912. Str. 38.

Jan Lemański. **Zwierzyniec.** Nakład Gebethnera i Wolffa. Warszawa, 1912, 8-ka, str. 223.

Tadeusz Konczyński. **Zawrotne drogi.** Powieść współczesna. Nakład Gebethnera i Wolffa. Warszawa, 1912, 8-ka, str. 335.

Ignacy Dąbrowski. **Samotna. Stara Matka. Niepotrzebny.** Warszawa. Nakład Gebethnera i Wolffa, 1912, str. 235.

Artur Gruszecki. **Marjawita.** Powieść. Nakład autora. Skład główny w księgarni G. Gebethnera i Sp. 1912. 8-ka, str. 487.

Nixon Waterman. **Jaką młoda dziewczyna być powinna.** Przełożyła Emilja Węsławska. Nakład Gebethnera i Wolffa, 1912, 16-ka, str. 104.

William Shakespeare. **Dzieła dramatyczne.** Tom IV. Jak wam się podoba w przekładzie L. Ulricha. Ugłaskanie sekutnicy w przekładzie J. Paszkowskiego. Wszystko dobre, co kończy się dobrze w przekładzie E. Porębowicza. Wieczór trzech króli w przekładzie L. Ulricha. Warszawa, 1912. Nakład Gebethnera i Wolffa, 8-ka, str. 356.

Maciej Wierzbiński. **Pięść Marcina Wilczka.** Nakł. Gebethnera i Wolffa. Warszawa, Lublin, Łódź. Kraków, G. Gebethner i Sp. New York — Polish Book Importing Co. Inc. Str. 296. Cena rb. 1.50.

Marjan Falski. **Pierwsza czytanka dla dzieci.** Warszawa. Kraków, 1912. Str. 120.

Jos. Müller. **Učcebnice jazyka českého.** V Praze, Školni knihosklad, 1912. Cena 90 h.

Dr. K. Krotoski. **Historja powszechna.** Tom II. *Historja średniowieczna*. Nakładem księgarni św. Wojciecha w Poznaniu. 1912. Str. 218. Z ilustracjami. Cena w opr. rb. 1.10.

Jan Gołębiowski. **Początki nauki perspektywy.** Nakładem księgarni Marjana Hasklera w Stanisławowie; w Warszawie u Wendego i Sp. Str. 150.

Do prenumeratorów.

Od stycznia do września r. b. przybyło nam 92 abonentów z pośród nauczycielstwa.

Jeśli się zważy, że pismo nie wychodziło przez pół roku (od maja r. 1911 do stycznia r. b.), jest to rezultat, z którego możemy być zadowoleni, zarazem jest to dowód, że pismo nasze jest potrzebne i że przynosi pożytek.

Podkreślimy tutaj jedną tylko jego rację istnienia: że prace z zakresu metodyki rozmaitych gałęzi nauczania gdzieindziej nie znalazłyby przytułku, często wcale nie powstały. A to już jest na pismo tej miary i zakresu, wiele, bardzo wiele.

Zamknięcie tego organu byłoby zubożeniem literatury pedagogicznej, stratą dla naszego życia umysłowego.

Ku temu rzeczy zmierzają. Jeżeli N. T, istnieją, to tylko dzięki ofiarom współpracowników i nad siły poświęceniom ze strony członków P. Z. N. Jedno i drugie może się wyczerpać...

Proponujemy środek prosty, niezawodny, ostateczny i w wykonaniu łatwy.

Niech **każdy** z abonentów obecnych pisma przysporzy nam **tylko jednego** prenumeratora za 6 rb. rocznie! Staniemy wtedy na mocnych podstawach.

Nie chodzi tu wszak o żadną ofiarę; namówienie do zaabonowania pisma często jest prawdziwą usługą, oddaną temu, kogo skłoniło się do stałego czytywania pisma.

Lecz środka tego nie można odkładać: może być skuteczny, lecz musi być natychmiastowy.

Jeżeli słowa nasze nie znajdą odgłosu, placówkę naszą będziemy uważali za straconą.

„Nowe Tory“.

Odpowiedzi Redakcji.

Panu Z. Z. Wzmianka w „Przeglądzie wychowawczym“ (zesz. II, str. 78), poświęcona N. T. oczywiście niedokładnie oddaje charakterystykę naszego pisma przez p. A. Karbowiaka. Ten, kto ową charakterystykę streszczał, nie rozumie, że mowa o postępowym stanowisku w pedagogice i puścił się na pole „liberalnego“ informowania.

Redaktor i Wydawca: *Konrad Drzewiecki.*

Czcionkami Drukarni Naukowej, Warszawa, Mazowiecka 8.